PUNTO CRÍTICO
Colección coordinada por Enrie Berenguer

PUNTO CRÍTICO se propone dar a conocer ensayos que planteen las grandes cuestiones de nuestro tiempo. Su objetivo es ofrecer trabajos que aporten un pensamiento original y provoquen la reflexión, avanzando si es preciso en contra de opiniones mayoritarias. PUNTO CRÍTICO convoca así a diversas disciplinas a la apertura de un debate que tenga en cuenta la complejidad de la historia y de la política, la diversidad de las sociedades y las estructuras familiares, los efectos de la ciencia y la técnica, y las transformaciones de la sensibilidad estética y moral.

ANNE CADORET	*Padres como los demás* **Homosexualidad y parentesco**
JEAN-CLAUDE MILNER	*El salario del ideal* **La teoría de las clases y de la cultura en el siglo xx**
CHANTAL MOUFFE	*La, paradoja democrática*
MICHEL WARSCHAWSKI	*En la frontera* **Israel-Palestina: testimonio de una lucha por la paz**
PHILLIPE PIGNARRE	*El gran secreto de la industria farmacéutica*
JACK Goooy	*El Islam en Europa*

LA ESCUELA DE LAS OPORTUNIDADES

¿Qué es una escuela justa?

Franc;:ois Dubet

Traducción de Margarita Polo

gec\i

Esta obra se benefició del P.A.P. GARCÍA LORCA, Programa de Publicación del Servicio de Cooperación y de Acción cultural de la Embajada de Francia en España y del Ministerio de Francia en España y del Ministerio francés de Asuntos Exteriores.

Título del original en francés:
L'école des chances

Traducción: Margarita Polo

Primera edición: octubre de 2005, Barcelona

Paseo Bonanova 9, 1°1'
08022 Barcelona, España
Tel 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

ISBN: 84-9784-086-0
Depósito legal: 43094-2005

Diseño de colección: Sylvia Sans
Impreso por Romanya/Valls
Verdaguer, 1 - 08786 Capellades (Barcelona)
Impreso en España *Pn'nted in Spain*

ÍNDICE

Para Lola y Nina

Advertencia de la traductora

El término *college,* que hemos traducido por «colegio», designa el establecimiento educativo al que se asiste entre los 11 y los 15 años de edad, después de la escuela primaria y antes del liceo. Abarca los niveles sexto, quinto, cuarto y tercero.

El término *lycée,* que hemos traducido por «liceo», designa el establecimiento educativo al que se asiste entre los 15 y los 18 años de edad. Abarca los niveles segundo, primero y terminal. A su término, los estudiantes deben aprobar el examen de bachillerato (bac) para ingresar en la universidad.

El término *agrégation,* que hemos traducido por «agregación», designa el examen de alto nivel que deben efectuar los docentes para ingresar como suplentes en el cuerpo de profesores universitarios.

INTRODUCCIÓN[1]

El propósito de este ensayo es definir lo que podría ser una escuela justa. No una escuela perfecta en una sociedad perfecta y dirigida a individuos perfectos, sino una escuela lo más justa posible, o mejor aún, lo menos injusta posible. La modestia de la expresión es proporcional a la dificultad y a la gravedad del programa. Por un lado, implica cuestionar la legitimidad de la escuela en nuestra democracia mientras que, por otro lado, repensar la justicia de la escuela significa partir en búsqueda de nuevas articulaciones entre principios y realidades.

Sería más cómodo, por cierto, encerrarse en el universo de las ideas y de las controversias teóricas. Ésta es una de las tentaciones recurrentes del debate francés sobre la escuela; debate en el que, en nombre de algunos principios erigidos en actos de fe, hay quienes deciden que la realidad está «equivocada» porque se atreve a ofrecerles resistencia. Así, los integristas de la meritocracia republicana no se preocupan por saber cuántas víctimas causarán en la realidad sus decretos: desde hace tiempo, han abandonado la descripción de los hechos; en su ciudad celeste, la escuela será un asunto exclusivo del filósofo y del moralista. Otros, en cambio, quieren cambiarlo todo, sabiendo que ese radicalismo conduce, en la práctica, a oponerse a las reformas más pequeñas: dan un aspecto revolucionario a estrategias de statu quo.

La realidad no excusa nada y, ante todo, no puede erigirse como doctrina. Ciertamente, la meritocracia y la igualdad de oportunidades tienen espacio en una escuela justa. Pero los actores de ese debate son responsables de las diferencias entre los principios y las prácticas, entre las consignas y los hechos. Ésa debería ser la res-

1. Un agradecimiento especial a Marie Duru-Bellat: este ensayo debe mucho a sus reflexiones, su ciencia, su trabajo compartido y su amistad.

ponsabilidad intelectual de todos los que abogan por una escuela más justa. Este asunto no es monopolio ni del filósofo ni del sociólogo: es propiamente político.

Así pues, debemos interrogarnos sobre el modelo de justicia mismo y sobre algunas de sus aporías a prueba de realidades. Desde este punto de vista, sostengo que la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. Sin embargo, la igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los vencidos de la humillación de la dertota y del sentimiento de mediocridad. La meritocracia puede resultar del todo intolerable cuando asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacía los perdedores. El abandono y la violencia a los que se libra a un buen número de alumnos muestran, hoy en día, que esa situación no es ficticia.

Sin embargo, *a priori* todo parece muy simple: *la igualdad meritocrática de oportunidades* sigue siendo la figura principal de la justicia escolar. Designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito y de acceso a calificaciones escolares relativamente poco frecuentes. Se supone que, al jerarquizar a los alumnos sólo en función de su mérito, la igualdad de oportunidades elimina las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y de otra índole, características de todos los individuos. Este tipo de igualdad es central para el modelo de la justicia escolar en las sociedades democráticas, es decir, en las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que aceptan también que esos individuos estén distribuidos en posiciones sociales desiguales. En otras palabras, la igualdad de oportunidades es la única manera de producir desigualdades justas cuando se considera que los individuos son fundamentalmente iguales y sólo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos, de prestigio, de poder, etc., que producirán las diferencias de desempeños escolares.

Dicho esto, el modelo de la igualdad de oportunidades conlleva dificultades considerables y, en primer lugar, dificultades «empíricas». Este modelo nunca ha sido totalmente realizado, lejos de esto: ningún sistema escolar jamás ha logrado preservarse del todo de las desigualdades sociales. En Francia, los esfuerzos desplegados desde hace más de 50 años para instaurar un acceso equitativo a la educación están lejos de haber generado una igualdad de oportunidades *real:* el acceso a los estudios de larga duración se ha ampliado, las niñas tienen mayores oportunidades, pero las diferencias de éxito entre categorías sociales siguen siendo casi tan marcadas como en la época en la que el acceso a la educación era rigurosamente desigual y en la que la selección se hacía antes de la escuela. Con decepción, observamos, incluso en nuestra época, un clima de desencanto y de amargura, así como ciertos deseos mal disimulados de romper con una igualdad de oportunidades que podría aparecer como una peligrosa ilusión. Así pues, de manera recurrente, surgen voces que reclaman una selección precoz desde los primeros años del colegio.

En contra de esas tentaciones, este libro no cuestiona el principio de la igualdad de oportunidades, sino que propone reflexionar sobre los medios de acercarse a ella d otra manera. En este sentido, ellibro se organiza en torno atres añadidos a la figura capital de la igualdad meritocrática.

1. En primer lugar, se trata de lograr que el arbitraje escolar sea más equitativo que en la actualidad. Pues, si no se ha logrado la igualdad de oportunidades, no es sólo porque la sociedad es desigual, sino también porque el juego escolar es más favorable para los más favorecidos. De modo que hay que promover *la igualdad distributiva de oportunidades.* Es decir, velar por la equidad de la oferta escolar, dando más, a veces, a los menos favorecidos, o en todo caso tratando de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia. Asimismo, habría que aumentar la información de los actores y sus capacidades de circular y de movilizarse, rompiendo con algunas de las formas más triviales de la hipocresía escolar. Formas de las que son víctimas los más débiles porque no dominan los juegos sutiles de las jerarquías entre los establecimientos, las carreras, las finezas de las orientaciones, todas esas pequeñas diferencias que terminan provocando grandes distancias. De manera general, una escuela más eficaz y menos opaca sería una escuela más justa, y tenemos mucho por hacer en ese sentido.

2. La equidad de un sistema escolar se juzga también por la manera en que trata a los más débiles. *La igualdad social de oportunidades* nos invita a preocuparnos por la suerte reservada a los

vencidos y, por eso mismo, a preguntarnos si la igualdad de oportunidades debe guiar toda la escolaridad o si se deben suspender las pruebas de mérito y de selección durante la escolaridad obligatoria. Si adoptamos este punto de vista, la igualdad de oportunidades debe ponderarse por un principio de garantía común, por la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno. Antes de que comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común independiente de las lógicas selectivas. Esto invita a actuar con firmeza en favor de un verdadero colegio único, un colegio cuya función sea garantizar a todos, hasta al más débil de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tiene derecho.

3. Si bien la búsqueda de la igualdad de oportunidades apunta a anular los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares, también debemos preguntarnos sobre las consecuencias de éstas, aunque sean justas, sobre aquéllas. ¿Sería justa una sociedad en la que los diplomas determinaran la totalidad de las desigualdades sociales? Sin duda, no. Las consecuencias de un modo de selección justo sobre el conjunto de la vida social no son necesariamente justas y no resguardan de una suerte de darwinismo social fundado en la justicia de las pruebas escolares. La escuela debe garantizar *la igualdad individual de oportunidades.* En primer lugar, por lo que respecta a la utilidad de los estudios. No significa ceder ante la «mercantilización» de la cultura y la educación el hecho de recordar que las calificaciones escolares son bienes útiles para quienes las adquieren, puesto que los diplomas «se cotizan» más o menos en el mercado laboral. La búsqueda de la igualdad de oportunidades no nos exime de reflexionar sobre la utilidad individual de esos bienes, de los diplomas, y sus consecuencias colectivas. ¿Se debe mantener o aumentar la influencia de los diplomas en el destino social de los individuos, o, por el contrario, se deberá atenuar para que la escolaridad no sea la única que forje el destino de los individuos? Aunque fuera justa, una escuela que determinara por completo la trayectoria de los individuos tendría a su cargo una tarea agotadora y pocas posibilidades de contribuir a una justicia social ampliada. Así pues, debemos buscar la igualdad de oportunidades en la escuela y desconfiar de sus consecuencias cuando puede, a su vez, provocar grandes desigualdades sociales.

La igualdad individual de oportunidades exige también una reflexión sobre la formación de los sujetos. Una de las paradojas fundamentales de la igualdad de oportunidades escolares es juntar a individuos iguales por un lado, y desempeños y lugares desiguales por otro. ¿Cómo ser iguales cuando hemos sido producidos como desiguales gracias a la selección por el mérito? Bien sabemos que una escuela que destruye y humilla a los vencidos no es justa. Esto nos conduce a interrogarnos sobre el modelo educativo mismo, sobre el lugar que otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social, a su singularidad, independientemente de sus desempeños. Por lo tanto, las dimensiones éticas de la educación se convierten en un bien de justicia, al igual que la cultura común, la utilidad de las formaciones y la justicia de las reglas de selección illlSffiaS.

La construcción de una escuela más justa exige cierta libertad intelectual, pues supone romper con las nostalgias de una edad dorada que en la escuela nunca existió, o existió sólo para una minoría. Supone también deshacerse de todos esos reflejos que a veces impiden reflexionar. Así pues, algunos pensarán que ciertas propuestas de este ensayo son peligrosamente «liberales», como las que proponen aumentar la movilidad y la movilización de los individuos y preocuparse por la utilidad de las formaciones. Otros (a menudo los mismos) pensarán que la defensa decidida de una cultura común corresponde a un colectivismo arcaico o a un igualitarismo ingenuo. La propuesta de fortalecer la función educativa de la escuela podrá ser percibida como una fantasía pedagógica propia de la «generación de 1968» y como una abdicación de la «verdadera» cultura ante el individualismo moderno. En resumen, todos los juicios son posibles, en la medida en que estoy convencido de que la escuela no puede definirse sino por una articulación *pru*dente entre varios principios de justicia, una combinación relativamente compleja en la que cada principio apunta a corregir los efectos destructivos de los otros.

Esta construcción exige, asimismo, cierto coraje político y social. Al redactar este ensayo, me ubiqué decididamente en el punto de vista de los vencidos del sistema, los que ya no son escuchados porque el fracaso escolar es tan pesado de asumir que caen en una culpabilidad silenciosa o en la violencia. Aquí, el coraje con-

siste en comprender cómo los principios de justicia están ligados a intereses culturales y sociales extremadamente densos. La injusticia siempre tiene una doble cara. Para algunos, es una forma de desprecio y una discapacidad. Para otros, es una dignidad y una ventaja relativa, fácil de disimular bajo la defensa del mérito puro, de la gran cultura y de la utilidad colectiva de la selección. En tal contexto, es tentador renunciar a actuar, sea bajo el pretexto de la complejidad y de los riesgos políticos, sea, con mayor frecuencia aún, sosteniendo que primero habría que cambiar todo (la sociedad, los alumnos, los profesores, los padres) antes de pensar en intervenir decididamente en el mundo escolar. ¿Acaso los que se oponen a las más tímidas reformas no apelan a los principios más radicales y universales? El movimiento de este ensayo es inverso: prefiere principios modestos asociados a políticas posibles en lugar de principios tan perfectos y tan «teológicos» que, como nuestras prácticas no pueden sino traicionarlos, parece más razonable no hacer nada. Este libro no es, por cierto, un programa llave en mano. Simplemente desearía militar, con algunos otros, para que los actores políticos y sindicales, los movimientos pedagógicos y los individuos que durante tanto tiempo han batallado por una mayor justicia escolar, no abandonen la lucha.

1

LA IGUALDAD MERITOCRÁTICA DE OPORTUNIDADES

«Todos los ciudadanos son iguales [para la República] y, por ende, pueden ser admitidos en todas las dignidades, los lugares y los empleos públicos según su capacidad y sin otra distinción más que la de sus virtudes y sus talentos.»[1] La igualdad de oportunidades y la valorización del mérito son consustanciales a las sociedades democráticas porque permiten conciliar dos principios fundamentales: por un lado, el de la igualdad entre los individuos; por otro, el de la división del trabajo necesaria a todas las sociedades modernas. Para decirlo de otro modo, mientras las desigualdades derivadas del nacimiento y la herencia son injustas, la igualdad de oportunidades establece desigualdades justas al abrir a todos la competencia por los diplomas y las posiciones sociales. Se trata no sólo de una manera racional, eficaz y abierta de distribuir a los individuos en las posiciones sociales en que sus competencias serán más útiles para la colectividad, sino también de una manera de legitimar las desigualdades que proceden de una competencia que es, en sí misma, justa. Si la escuela logra construir una verdadera igualdad de oportunidades, las desigualdades que de ella resulten serán tan poco cuestionables como las que resulten de una competencia deportiva. Cuando los competidores no se han dopado, cuando las árbitros son imparciales, los mejores ganan; la dramaturgia deportiva es la metáfora más fiel de esa manera de fabricar desigualdades justas. Podrán ser denunciados los tramposos y las «impurezas» de las pruebas, pero no, por cierto, el principio mismo de un enfrentamiento entre la igualdad fundamental de los individuos y la desigualdad de sus méritos. Idealmente, en los exámenes y los concursos se enfrentan candidatos iguales que terminan siendo clasificados en función de su trabajo y de sus talentos. Y si las cosas es-

1. Artículo 6 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.

tán bien hechas, esa justicia también produce cierta eficiencia social, ubicando a cada uno en el lugar en que sus competencias serán más pertinentes y más útiles para todos. En suma, la igualdad de oportunidades es, a la vez, individualmente justa y colectivamente útil.

Del elitismo republicano a la igualdad de oportunidades

Anticipada por la ley Guizot (1833), la escuela republicana francesa tendió hacia el modelo de la igualdad de oportunidades, aunque la realización de ese mecanismo tardó mucho en lograrse. Se considera que la creación de la escuela obligatoria y gratuita (1881) es una etapa decisiva en el acceso de todos los alumnos a la educación; pero durante un muy largo período, no todos los niños tuvieron acceso a la misma escuela y, por ende, a la misma competencia. La igualdad de oportunidades no se había realizado formalmente, ni siquiera había sido afirmada como un principio por los fundadores de la escuela republicana, porque no todos los alumnos entraban en la misma arena y, por lo tanto, no podían pretender efectuar los mismos recorridos. Los niños del pueblo iban a la escuela elemental; la mayoría la abandonaban al término de la escolaridad obligatoria, y la mitad de los alumnos de la primaria no obtenían ningún certificado de estudios. Los niños burgueses iban a otra escuela, a los pequeños y grandes liceos, donde la enseñanza de las humanidades y las ciencias los preparaba para realizar estudios de larga duración. Entre los dos niveles, el colegio seleccionaba a los mejores alumnos salidos del pueblo y las clases medias. Agreguemos que los niños y las niñas estaban separados y no participaban exactamente en la misma competencia escolar. A pesar de estas divisiones, que podemos considerar como supervivencias predemocráticas, la escuela republicana sentó las bases de cierta igualdad de oportunidades en la medida en que, al generalizar el acceso a la escuela, instauró progresivamente una relativa mezcla social.

Pero el elitismo republicano que prevaleció hasta fines de la década de 1960 aún estaba muy lejos del ideal perseguido. No todos los alumnos ingresaban en la misma competencia; sólo los mejores, los más trabajadores y los mejor dotados de los niños del pueblo -y esto fue un progreso considerable- podían ser alentados por su «maestro» y escapar de su destino, accediendo al colegio donde podrían adquirir los diplomas que les permitirían «ascender» socialmente. Con mucha frecuencia, llegaban a ser empleados, funcionarios, maestros y creían en las virtudes democráticas de la escuela, sobre todo porque eran la prueba viviente de éstas. También sucedía, aunque con menor frecuencia, que esos alumnos excepcionales fueran «alentados» hacia el liceo y atravesaran varias etapas, gracias a un ascensor escolar reemplazado después por un ascensor social, ya que el número de egresados no excedía el número de empleos calificados disponibles. El elitismo republicano no apuntaba a una verdadera igualdad de oportunidades, pero lograba que los hijos mejor dotados del pueblo se convirtieran en becarios y pusieran sus talentos y su inteligencia al servicio de una nación deseosa de modernizarse, unificarse y romper con las castas del Antiguo Régimen.

Apenas terminada la Gran Guerra, el modelo del elitismo republicano fue criticado en nombre de la igualdad de oportunidades, pues no había duda de que el nacimiento, el origen social, era la mayor causa de las desigualdades escolares en un sistema en que a cada clase social se asignaba un tipo de escuela y una educación determinada. Pero al mismo tiempo, esa escuela parecía justa, porque permitía cierta movilidad social, promovía becarios, trastocando de ese modo la fatalidad de los destinos sociales determinados únicamente por el nacimiento. Hacía, pues, promesas de justicia en un mundo social fundamentalmente desigual. Pero, para cumplir esas promesas, había que reemplazar un elitismo republicano ineluctablemente limitado por una verdadera igualdad de oportunidades que permitiera participar a todos los alumnos en la misma competencia para ser juzgados únicamente en función de su mérito.

El paso del elitismo republicano a la igualdad de oportunidades fue interpretado, al comienzo, como una ampliación del acceso a la enseñanza secundaria por la gratuidad y el aumento de las vacantes disponibles y, sobre todo, gracias a las becas que permitían eliminar los obstáculos económicos que se oponían a la realización de los estudios, pues las injusticias económicas eran percibidas entonces como la principal causa de las desigualdades escolares. El famoso plan Langevin-Wallon, elaborado durante la Liberación, se situaba cabalmente en esa línea. Deseaba prolongar el tiempo de la escolaridad obligatoria, y por ende gratuita, hasta el término del colegio, com-

pensando las desigualdades económicas mediante el otorgamiento de becas. Ampliaba la oferta escolar para abrir el espacio de una verdadera igualdad de oportunidades. Corno las desigualdades económicas quedaban anuladas, el acceso a los estudios se abriría a todos, y el mérito y el talento de los individuos serían las únicas causas de las desigualdades escolares. Estas desigualdades se volverían justas, pues sólo los individuos serían sus responsables ya que participaban en una competencia única, objetiva y neutra. El hecho de que ese plan haya sido conducido por militantes de izquierda y por dos sabios cercanos al Partido Comunista alcanza para mostrar que la igualdad rneritocrática de oportunidades no es un avatar de la ideología liberal y «burguesa». Corresponde más bien a una concepción fundamental de la justicia en una sociedad democrática compuesta por individuos iguales *a priori* y, al mismo tiempo, en una sociedad industrial que supone una división del trabajo.[2] La igualdad de oportunidades y la selección por el mérito no apuntan, pues, a forjar una sociedad igualitaria de tipo comunista, sino una sociedad en la que las desigualdades proceden únicamente del mérito y de los desempeños personales. El apego a este modelo es tan fuerte en Francia que suele pensarse que las promociones sociales ligadas a los estudios son mucho más legítimas que las que resultan de la actividad económica; la virtud del becario se opone a la vulgaridad del advenedizo: es más honroso tener éxito en los estudios que «enriquecerse» por el comercio y la industria.

los obstáculos sociales a la igualdad de oportunidades

Con la abolición del examen de ingreso en el sexto nivel (11-12 años) y la creación del colegio único en 1975, se puede considerar que las condiciones estructurales de la igualdad de oportunidades se fueron concretando progresivamente. Cada niño ingresa en la misma escuela que todos los demás y tiene las mismas oportunidades de llegar hasta el final del recorrido, ya que ni el dinero ni el nacimiento pueden cerrarle las puertas del éxito. En este caso, los programas escolares deben permitir a todos los alumnos, con la condición de que sean excelentes, acceder a las escuelas de la élite

2. Una sociedad que acepta «comprender esta ley de la especialización del trabajo, que es la condición de la acción útil» (Jean Jaures, *Discours a la jeunesse,* 1903).

republicana. Los alumnos son orientados o dejan la escuela cuando han fracasado, cuando no han podido pasar las pruebas de las notas, los exámenes y los concursos. El paso del elitismo republicano a la igualdad de oportunidades produjo una verdadera revolución escolar: corno todos los alumnos entran en la misma competencia, la selección ya no se produce en el ingreso a la escuela, sino en el curso mismo de la escolaridad.,Así pues, la heterogeneidad de alumnos en el mismo marco escolar se convierte en una prueba pedagógica fundamental para los profesores del secundario, mientras que el fracaso escolar deviene un problema que obsesiona a los alumnos y sus familiares. La cuestión de las desigualdades de acceso es sustituida por la de las desigualdades de éxito.

El acceso a los bienes escolares se ha ampliado: casi el 100% de un grupo de edad llega a los cursos del tercer nivel (14-15 años), niños y niñas asisten a las mismas escuelas y los jóvenes de entre 18-20 años que han aprol,ado el b.achillerato (casi el 70%) son más que los titulares de un certificado de estudios hace 50 años. El nivel escolar medio aumentó, y las niñas fueron las que más se beneficiaron. Los hijos de obreros y de empleados componen la tercera parte de los efectivos de los ciclos terminales científicos (17-18 años) y ya no son una rareza estadística en la enseñanza superior. El sistema escolar conoció una democratización cuantitativa indiscutible, gracias a la ampliación del acceso a los bienes escolares reservados únicamente, hasta entonces, a los «herederos» y a algunos «becarios».[3]

Al abrir a todos el acceso a los estudios mediante una formación común hasta la edad de 16 años, las diversas reformas escolares establecieron las condiciones estructurales de la igualdad rneritocrática de oportunidades.

Sin embargo, el resultado es decepcionante. Desde la década de 1960, los sociólogos han demostrado que la fortuna no es el único obstáculo a la igualdad de oportunidades y que la distribución de las carreras y los desempeños escolares de los alumnos sigue siendo muy desigual.[4] En todos los países, aunque en grados

3. P. Merlc, «Le concept de démocratisation de l'institution scolaire», *Population,* 55, 1, 2000; *La Démocratisation de l'enseignement,* París, La Découverte, 2002. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?,* París, PUF, 1986.

4. Los estudios ahora clásicos de C. Baudelot, R. Establet, R. Boudon, P. Bourdieu, J.-C. Passeron y R. Girard, entre otros, concuerdan en este aspecto, a pesar de

diversos, los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas -mejor provistas de capitales culturales y sociales- tienen más éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables que los otros. Aunque la selección se desplazó en el calendario escolar al sexto nivel (11-12 años), luego al segundo (16-17 años), y por último al comienzo de los estudios superiores (17-18 años), la estructura de las carreras y de los desempeños escolares sigue reflejando más o menos la de las desigualdades sociales. En este sentido, Pierre Merle habla de «democratización segregadora»: si bien el acceso a los bienes escolares se ha ampliado, las orientaciones y las formaciones más prestigiosos siguen siendo un cuasimonopolio de los grupos más favorecidos; mientras que los menos favorecidos, por su parte, tienen el monopolio de las orientaciones más cortas y menos rentables. Por ejemplo, si bien no puede decirse que el hecho de ser titular del bachillerato sea verdaderamente discriminatorio (cuando el 65% de un grupo de edad lo obtiene), las orientaciones del bachillerato siguen siendo, por su parte, muy desiguales en términos sociales, escolares y sexuales y, desde ese punto de vista, la igualdad de oportunidades no se ha logrado. El sistema escolar funciona siguiendo un proceso de destilación fraccionada en el transcurso del cual los alumnos más débiles, que también son los menos favorecidos socialmente, son «evacuados» hacia orientaciones de relegación, de poco prestigio y poca utilidad. El hecho de que no exista selección social al inicio de los estudios no impide que ésta aparezca, a través de la selección escolar, en el transcurso mismo de los estudios. Para decirlo simplemente, en Francia, como en otros países, la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares.

Esas desigualdades se manifiestan desde el inicio de la escolaridad, cuando las pruebas muestran que los hijos de ejecutivos tienen resultados superiores a los de los hijos de obreros. Luego, tales desigualdades entran en un proceso de crecimiento geométrico. Las pequeñas diferencias del inicio se acentúan a lo largo de las trayectorias, incluso cuando la escuela sea perfectamente neutra, objetiva y no mida más que el mérito. Imaginemos, por ejemplo, que

sus diferencias teóricas. En la misma época, los estudios estadounidenses e ingleses confirman esa comprobación.

el 80% de los niños más favorecidos aprueban los exámenes escolares que jalonan los estudios, mientras que esa tasa no sería sino del 50% para los niños menos favorecidos. Esta diferencia inicial relativamente baja seguirá acentuándose en el transcurso de los estudios, ya que, al cabo de cinco pruebas selectivas, más del 30% de los niños del primer grupo seguirán en curso, mientras que no superarán el 3% los que sobrevivirán en el segundo grupo.[5] Este mecanismo explica, entre otras cosas, por qué si bien no todos los niños de las familias más favorecidas estudian en las grandes escuelas, casi todos los alumnos de esas escuelas provienen de los grupos favorecidos. El mérito ha funcionado, vencedores y sobrevivientes trabajaron mucho, pero las pequeñas desigualdades iniciales no dejaron de profundizarse.

Esta influencia continua de las desigualdades sociales sobre las desigualdades escolares puede manifestarse de manera paradójica en el caso de las niñas, quienes desde el inicio tienen mejores desempeños escolares que los varones. Pero, incluso en este caso, las niñas no logran resultados tan buenos en razón de las desigualdades sociales entre los sexos. Son menos numerosas en las orientaciones científicas más prestigiosas y eligen, o son alentadas hacia, «oficios femeninos»: servicios, enseñanza, salud, trabajo social, etc.[6] Y sin embargo, el mundo docente, ampliamente feminizado, no tiene ninguna razón para discriminar a las niñas. Lo que ocurre es que la escuela no logra escapar a la influencia de las desigualdades sociales. Podemos pensar, incluso, que las condiciones de la igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad basada en la desigualdad.

¿Cómo explicar la fuerza y la estabilidad de la influencia de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares? Se han cruzado constantemente dos grandes tipos de razonamientos. El primero considera que los diversos grupos culturales y sociales desarrollan precozmente en los niños conjuntos de actitudes y de competencias más o menos favorables al éxito escolar. Cada grupo valoriza más o menos los estudios, da a los niños competencias

5. La primera serie se desarrolla así: 100 x 80%= 80; 80 x 80% = 64; 64 x 80% = 51,2. La segunda se reduce mucho más rápido: 100 x 50% = 50; 50 x 50% = 25; 25 x 50% = 12,5.

6. M. Duru-Bellat, *L'École des filies. Quelle formation pour quels roles sociaux?*, París, l?Harmattan, 1990.

cognitivas y verbales más o menos cercanas a las expectativas de la escuela, lo que hace que los niños de los grupos más favorecidos tengan una suerte de connivencia inmediata con la cultura escolar, mientras que los niños de los grupos menos favorecidos deben aculturarse a un mundo escolar que siempre les será un poco extranjero. Así, los individuos estarían, desde la primera infancia, más o menos en ventaja o más o menos en desventaja para afrontar las pruebas del éxito escolar. En realidad, en todos lados, las categorías sociales superiores poseen una ventaja escolar decisiva y, salvo que se anularan totalmente las desigualdades sociales, no vemos cómo la escuela podría neutralizar las diferencias de competencia que se manifiestan desde las primeras mediciones de desempeño y aptitudes en los niños.

El segundo tipo de explicación, complementario del anterior, subraya el papel de los recursos y de las capacidades estratégicas de las familias. Conociendo más o menos bien el sistema\ escolar, sus códigos y sus reglas implícitas, los padres guían a sus niños de manera más o menos eficaz. Cursos particulares, cursos de idiomas en el extranjero, seguimiento de las tareas en el hogar, elección de las orientaciones más «rentables» son pequeñas diferencias que van sumándose y se vuelven grandes al término de los estudios. En ese caso también, los grupos más favorecidos manejan mejor las estrategias y los recursos educativos. Las familias más ambiciosas se movilizan eficazmente en pro del éxito, mientras que las otras no saben cómo encarar la cuestión o piensan que no les incumbe. Los padres más atentos y los más competentes utilizan en su favor las posibilidades más sutiles ofrecidas por el sistema escolar. Por ejemplo, la elección del latín en el cuarto nivel (13-14 años) permite estar en un buen curso y sobre todo elegir un buen liceo, más allá de que el alumno abandone el latín apenas ingrese en ese liceo. Se puede criticar esta estrategia, incluso si uno ama el latín, pero ¿se debe condenar a los que comprendieron el juego, o bien no enseñar más el latín, o bien enseñarlo a todos? Y en tal caso, ¿qué otra enseñanza se podrá sacrificar, si consideramos que los alumnos no pueden aprenderlo todo?

Si juntarnos estos dos grandes tipos de procesos sociales, vernos que terminan por crear desigualdades decisivas y, sobre todo, por hacer que las distinciones escolares más finas recubran también las jerarquías sociales. Así, todas las disciplinas y todas las orientaciones escolares están jerarquizadas, y todas las diferencias

escolares reflejan rápidamente diferencias sociales. En función de sus políticas y sus tradiciones, cada sistema escolar puede estar más o menos cerca de un ideal de igualdad de oportunidades pura, pero ninguno logra protegerse verdaderamente de la influencia de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares. La igualdad de oportunidades no produce, pues, una igualdad de resultados. Por más desalentador que sea, conviene considerar esta comprobación corno un hecho. Nos invita, por otra parte, a pensar que la escuela por sí sola no puede crear la igualdad de oportunidades, y sobre todo a no olvidar que la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo el medio más seguro de crear igualdad de oportunidades escolares.[7]

A fin de cuentas, el hecho de que la escuela democrática de masas haya construido las condiciones formales de la igualdad meritocrática de las oportunidades, sin escapar por ello a la influencia de las desigualdades sociales, ha generado grandes dificultades pedagógicas y cierta pérdida de confianza en el papel democrático de la escuela. La heterogeneidad de alumnos ubicados en una misma escuela y, por ende, en una misma competencia, suele ser percibida corno una trampa sin salida.[8] Hoy en día, una amplia mayoría de los docentes no cree que la escuela reduzca verdaderamente las desigualdades.[9] Esta decepción se debe menos a los hechos brutos que a la transformación del mecanismo mismo de producción de desigualdades. En efecto, en la escuela democrática de masas, ya no son las desigualdades sociales las que seleccionan a los alumnos al inicio de su escolarización: son ahora los mecanismos escolares mismos, las notas y las decisiones de orientación las que hacen el «trabajo sucio». De hecho, la escuela ya no se percibe como un refugio de justicia en un mundo injusto. Este cambio es vivido de manera muy pesada, sobre todo porque la masificación escolar, al multiplicar los diplomas, les hace desempeñar un papel creciente en la trayectoria profesional y social de los individuos. Cuanto más

7. R. Boudon, *L'Inégalité des chances. La mobilité socia/e dans les sociétés industrielles,* París, Armand Colín, 1973; C. Jencks, *L'Inegalité, influence de la famille et de l'école en Amérique,* París, PUF, 1979.

8. Ver F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'Hypocrisie seo/aire,* París, Le Seuil, 2000.

9. Sólo el 10% de los docentes piensa que la escuela reduce las desigualdades sociales; el 75% piensa que las «corrige un poco sin modificar lo esencial» y el 13% piensa que las refuerza (Sofres 2002, *le Monde,* 18 de noviembre de 2002).

numerosos son los diplomas, más indispensables se vuelven, y el hecho de no poseer uno se convierte cada vez más en una desventaja redhibitoria. Dicho de otro modo, las consecuencias sociales de los fracasos y los éxitos escolares no dejan de profundizarse con la promoción del principio de la igualdad meritocrática de oportunidades y del acceso de todos a la educación.

El árbitro no es imparcial

La influencia de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares no cuestiona por completo el modelo de la igualdad de oportunidades, si se tiene la convicción de que la escuela es neutral y objetiva, si se puede creer que la competencia escolar es en sí justa e imparcial en un mundo injusto e imperfecto. Aunque la escuela no escapa a la influencia de las desigualdades sociales, puede creerse «inocente» y justa por lo que respecta a su propia responsabilidad. En otras palabras, si la «demanda» escolar es desigual, la «oferta» escolar, por su parte, podría seguir siendo justa. Sin embargo, a pesar del apego subjetivo de los actores sociales a la igualdad de oportunidades, ésta no se ha logrado.

Las investigaciones sociológicas han puesto en evidencia cierto número de efectos y de mecanismos que «alteran» la competencia encargada de revelar solamente el mérito de los alumnos. La oferta escolar está lejos de ser igual, homogénea y, de manera general, la escuela trata menos bien a los niños menos favorecidos. El mapa escolar registra las desigualdades sociales, y sus restricciones son más rígidas para los pobres, encerrados en establecimientos «ghettos» donde la concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general y reduce las oportunidades de éxito, incluso las de los buenos alumnos. En cambio, las concentraciones de buenos alumnos en los establecimientos favorecidos refuerzan la calidad de la educación y el nivel medio de los alumnos.[10] Cabe añadir que una parte de las clases medias, en particular cuando los padres son docentes, escapa a las restricciones del mapa escolar cuando no les son favorables, gracias al recurso de la enseñanza privada y al juego de las infracciones.[11] Se sabe también que, a pesar de la política de las zonas dé educación prioritarias (ZEP), los establecimientos menos favorecidos acogen a docentes menos experimentados, los índices de rotación del personal son elevados y los avances de los alumnos son menores que en otros establecimientos.[12] De manera general, los buenos alumnos, los que también son los más favorecidos desde el punto de vista social, reciben una enseñanza mejor y más cara. Los alumnos de las clases preparatorias asisten a cursos poco numerosos, tienen un seguimiento estricto por parte de docentes disponibles y hacen numerosos ejercicios y exámenes de prueba, lo que se opone punto por punto a la formación dispensada en los primeros ciclos universitarios, cuyo costo por estudiante es casi dos veces menos elevado. Sin embargo, la composición social de los dos públicos presenta tantos contrastes como los tipos de formación ofrecidos a los estudiantes. En la enseñanza superior, la redistribución social se efectúa incluso en forma inversa.[13] Para decirlo de una manera sin duda caricaturesca: cuando un alumno es de origen favorecido, más chances tiene de ser buen alumno, y cuanto mejor alumno es, más se le ofrece una enseñanza de buena calidad.

El funcionamiento de la escuela no es, tampoco, totalmente imparcial. Se sabe, por ejemplo, que las clases homogéneas en nivel acentúan las diferencias entre los alumnos. El agrupamiento de los alumnos débiles en la misma clase limita sus avances, si no los impide directamente.[14] Cierto «sentido común» pedagógico aliado a la demanda segregativa de las familias acentúa las desigualdades escolares y, por esa vía, las desigualdades sociales. Se sabe también que la escuela es más sensible a las demandas de orientaciones positivas presentadas por los padres social y culturalmente cercanos a los docentes, que a las de padres de medios populares, de los que

10. M. Duru-Bellat et al., «Les effets de la composition scolaire et sociale du public des éleves sur leur réussite et leurs attitudes», *Les Cahiers de l'Iredu,* n° 65, 2004.

11. C. Chausseron. Le choix de l'établissement au début des études secondaires, Nota informativa, DPD, 01, 42, 2001. Dos familias de cada 10 eligen la educación privada, 1 de cada 10 elige la educación pública fuera del sector, es decir el 30% del total.

12. M. Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales a l'école,* París, PUF, 2002.

13. Cerc, *Éducation et redistribution,* n° 3, 2003.

14. M. Duru-Bellat, A. Mingat, «La constitution des classes de niveau dans les colleges: les effets pervers d'une pratique a visée égalisatrice», *Revue fram;aise de sociologie,* n° 4, pp. 759-789, 1997.

a menudo se sospecha que no están en condiciones de ayudar eficazmente a sus hijos. De manera más sutil aún, las evaluaciones y las decisiones de orientación de los alumnos llevan la marca de su origen social; a condiciones iguales, por otra parte, siempre son más severas para los alumnos socialmente menos favorecidos, como muestra la diferencia entre las notas obtenidas en clase y las que resultan de las pruebas y los exámenes anónimos. Por último -¿y cómo podría ser de otra manera?-, existe una parte aleatoria importante en la oferta escolar debido a la eficiencia de los docentes mismos. Georges Felouzis demostró que algunos docentes hacían avanzar a sus alumnos reduciendo las diferencias entre los mejores y los menos buenos, mientras que otros no los hacían avanzar, acentuando incluso las diferencias.[15] ¿Y por qué habría que suponer que los docentes no son tan diferentes entre ellos como lo son los alumnos?

Tal vez no debamos escandalizarnos por la parcialidad del arbitraje del mérito. En la mayor parte de los casos, no es una trampa voluntaria y, después de todo, estando la escuela dentro de la sociedad, no vemos cómo podría extraerse de ella, conociendo la cantidad de pasiones e intereses que allí se juegan. Las decisiones de orientación de las niñas, los varones, los alumnos de origen extranjero no están exentas ni de prejuicios ni de pesos sociales, a pesar de que la abrumadora mayoría de los docentes no son ni «sexistas» ni «racistas». Pero no vemos cómo la escuela podría no estar atravesada por los mismos prejuicios y los mismos intereses que tejen la trama cotidiana de las desigualdades sociales. Más aún, algunas desigualdades de la oferta escolar pueden parecer justas. Después de todo, tal vez sea justo que las élites escolares se beneficien de una formación de gran calidad, si pensamos que su excelencia redundará en beneficio de toda la sociedad. Pero como esas élites han surgido en su mayoría de los grupos favorecidos, la preocupación por la eficiencia global produce una oferta escolar desigual que acentúa las desigualdades y se opone frontalmente al principio de la igualdad de oportunidades. En otras palabras, el argumento de la eficiencia colectiva rara vez juega en favor de la igualdad.

15. G. Felouzis, *L'Efficacité des enseignants,* París, PUF, 1997.

la crueldad del **mérito**

La injusticia fundamental del modo de selección escolar anterior al de la igualdad de oportunidades proviene del hecho de que impedía a un gran número de alumnos poner a prueba sus méritos y sus talentos, cerrándoles la puerta de las pruebas escolares por razones relativas a su origen y a factores externos a su propio valor. En tal contexto, no se podía iniciar estudios largos porque se era hijo de obrero o de campesino, se era una niña, se era extranjero o de origen extranjero... Cabe recordar que ello ocurrió durante mucho tiempo en Francia y que esa situación sigue vigente aún en un buen número de países. La ausencia de un principio de igualdad meritocrática de oportunidades es suficientemente intolerable y escandalosa para que sea útil insistir: a pesar de sus debilidades, la apertura de la escuela a todos es un progreso respecto del cual es impensable volver atrás.

Afirmado esto, y suponiendo que la igualdad de oportunidades y la meritocracia sean posibles, no podemos ignorar la crueldad de ese modo de selección y de jerarquización para un gran número de individuos. En efecto, cuando éstos no participaban en la competencia escolar, podían resultar terriblemente frustrados, pero tenían también la posibilidad de acusar a la sociedad y al sistema de ser la causa de una injusticia que no los invalidaba en lo personal. Si yo ocupaba un cargo poco calificado, poco prestigioso y mal remunerado porque no había tenido la oportunidad de medir mi mérito y mi valor en una competencia escolar justa, no tenía ninguna razón para tener un sentimiento de fracaso ni para sentirme menos digno que los otros. Después de todo, yo no era responsable ni de mi nacimiento ni de mis disposiciones intelectuales en una sociedad en la que se creía, en gran medida, en los dones naturales de los alumnos. Más aún, la escuela no había sido hecha para mí, y yo no «valía menos» que los otros.[16] En tal contexto, la injusticia social era tan manifiesta que paradójicamente preservaba al individuo del riesgo de perder su autoestima. Dios, las distancias sociales, los «dones» desiguales consolaban, en parte, las desigualdades de éxito escolar.

16. Esto es, por ejemplo, lo que decían los obreros interrogados a fines de 1950 por R. Kaes, *Images de la culture chez les ouvriers franr;ais,* París, Cujas, 1968.

Esos consuelos ya no existen en un sistema meritocrático basado en la igualdad de oportunidades. ¿Por qué? Como mecanismo de definición de desigualdades justas, la igualdad de oportunidades se basa en una doble afirmación. Por un lado, al inicio de las pruebas escolares, todos los alumnos son considerados como iguales y todos tienen el derecho a esperar obtener los mejores resultados y alcanzar las posiciones más elevadas. Ese derecho al éxito es también una exigencia moral en una escuela dispuesta a condenar la ausencia de ambición escolar de los alumnos o de las familias. Por otra parte, los programas son concebidos de manera de permitir que todo alumno que ingresa en el sexto nivel (11-12 años) reciba la misma enseñanza y la misma cultura que todos los demás. *A priori,* si sus resultados se lo permiten, ese alumno tiene no sólo el derecho, sino también el deber de esperar el mayor éxito escolar y social. Esta afirmación igualitaria fundamental sustenta la igualdad de oportunidades. El recorrido escolar se construye como un torneo de tenis en el cual cada jugador tiene la posibilidad de resultar ganador si no pierde ningún partido. Formalmente, todos los competidores son considerados iguales, y a veces sucede que los jugadores con menor reputación terminan ganando gracias a la «gloriosa incertidumbre del deporte». Por otro lado, como toda escuela, la escuela de la igualdad de oportunidades ubica, orienta y jerarquiza a los alumnos en función de sus desempeños. La competencia escolar necesariamente vuelve a los alumnos desiguales.

Los alumnos están situados en el centro de una contradicción fundamental: son considerados como fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar en una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales. Entonces, ¿cómo seguir siendo igual a todos, teniendo desempeños y resultados desiguales? Para salir de ese «impasse», que es la contradicción fundamental de las sociedades democráticas liberales, se debe inventar una ficción creíble que haga del desempeño desigual de los alumnos el producto de su mérito concebido como la manifestación de su libertad y, por ende, de su igualdad. En efecto, si los actores explicaran sus desigualdades de desempeño por su origen y por sus talentos naturales, el principio de igualdad que preside la competencia escolar resultaría invalidado y la competencia escolar se convertiría en una farsa. La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar. «Falta de trabajo», «falta de atención», «falta de seriedad» son las explicaciones más comunes de los desempeños desiguales de los alumnos; en todo caso, las que se les dan a los propios alumnos. Explicaciones que afirman constantemente que «si se quiere, se puede». Así pues, el alumno que fracasa aparece como el responsable de su propio fracaso y, al mismo tiempo, se preserva su igualdad fundamental, puesto que todo sucede como si él hubiera decidido «libremente» acerca de sus desempeños escolares, trabajando en mayor o en menor medida.[17] Se trata de una suerte de traducción escolar de la ética protestante del trabajo, tal como la concebía Weber: el desempeño profesional es la realización de la libertad del sujeto condenado a probarse en el trabajo.

Evidentemente, todo esto constituye un conjunto de ficciones en las que ni los alumnos ni los docentes creen verdaderamente. Pero son *ficciones necesarias,* porque permiten a los individuos percibirse como libres e iguales, a pesar de la formación continua de desigualdades escolares. Este sistema se vuelve sumamente cruel cuando la ficción no funciona más, cuando el alumno se esfuerza y fracasa, estudia mucho y no aprueba, y cuando no puede explicarse esa situación sin terminar admitiendo que, en realidad, él es diferente, menos dotado, menos valiente, menos eficiente... Con el tiempo, ese alumno no podrá encontrar fuera de sí mismo explicaciones creíbles a su fracaso, ya que siempre habrá sido tratado de manera rigurosamente igual y objetiva. Los vencidos no pueden sino atacarse a sí mismos, no pueden sino atribuirse la causa de su propio fracaso. Con la autoestima amenazada, oscilan entonces entre el desaliento y la depresión, tienen el sentimiento de ser indignos de las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por su familia y por ellos mismos. A veces, rechazando la interiorización culpabilizadora de sus dificultades, la convierten en resentimiento y en agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba viviente de que «si se quiere, se puede» y de que la igualdad de oportunidades no es una simple fábula.

17. Ver A. Barrere, *Les Lycéens au travail,* París, PUF, 1997; F. Dubet, «I;égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse», *Année sociologique,* n° 2, 2000, pp. 383-408.

En el fondo, la crueldad subjetiva de la meritocracia proviene del hecho de que los alumnos están «obligados» a participar en una competencia, ya que son iguales en principio, mientras que los fracasos que fatalmente genera esa competencia carecen de consuelos colectivos. «¡Que mueran los vencidos!» Así, la escuela de la igualdad de oportunidades y del mérito aparece como una máquina que aspira y rechaza a los alumnos en un mismo movimiento. Esa crueldad se vuelve más aguda en tanto la creencia en la igualdad de oportunidades conduce a proponer la excelencia a todos -sin lo cual la competencia no sería justa-. Esto tiene la consecuencia de generar una orientación mediante el fracaso. El alumno no es orientado en función de lo que sabe o de lo que desea, sino en función de sus incompetencias y de la distancia que lo separa de un modelo de excelencia al que está «obligado» a adherirse en el nombre mismo de la justicia y de la universalidad de la detección del mérito.

Tal mecanismo no es muy fácil de ejercer para los docentes, porque los transforma en agentes de selección social a través de los juicios escolares y, sobre todo, porque en esa competencia continua todos los contenidos escolares se vuelven soportes de selección. La cultura escolar puede ser instrumentalizada y pervertida; los alumnos trabajan racionalmente para la nota, el coeficiente y el resultado. Y luego, ¿qué hacer con alumnos que fracasan, con demasiada, demasiada frecuencia y que comienzan a odiar a una escuela que los amenaza y los destruye? A menudo, para seguir manteniendo el principio de la igualdad de oportunidades, no imaginamos otra solución que la de seguir escolarizando a los alumnos, pues «la escuela debe ser su propio recurso». Debe comprenderse bien que ese problema es independiente del nivel de los alumnos, pues, aunque su nivel general mejorara manifiestamente, el umbral de la excelencia se elevaría y el índice de los «vencidos» seguiría siendo claramente el mismo, pues la construcción del mérito supone que la mayor parte no lo alcanza por completo. La crueldad de las pruebas del mérito no se debe, entonces, al nivel de los alumnos o a las actitudes subjetivas de los profesores: es, ante todo, consecuencia de la mecánica misma de la igualdad de oportunidades.

Si la escuela meritocrática es cruel con los vencidos, lo es también porque no protege del desprecio de los vencedores. Y la jerarquía de los establecimientos y las orientaciones es una escala de ese desprecio.[18] Convencida de constituir un grupo surgido de una larga y difícil competencia, segura de haber sido producida por un sistema justo, pues todos podían asistir a él, la élite escolar convertida en élite social puede acumular las ventajas y los privilegios con una impecable buena conciencia. En ese sentido, un sistema de producción de desigualdades relativamente justas no preserva en modo alguno de una suerte de darwinismo escolar. La crítica del orgullo de las castas, surgida de la meritocracia escolar, los diplomas prestigiosos y las grandes escuelas, es demasiado común en Francia como para insistir en ella. Ese modo de fabricación de dirigentes no produce necesariamente élites abiertas, generosas y atentas a la suerte de los menos favorecidos. Creer en el mérito cuando se triunfa permite deshacerse de la vaga culpabilidad ligada, a veces, a herencias manifiestamente injustas en una sociedad democrática en la que los individuos deben ser el producto de sus propias obras.

¿El mérito existe realmente?

Imaginemos que, a pesar de todo, a pesar de la influencia de las desigualdades sociales y a pesar de la imparcialidad muy relativa de la escuela, la competencia escolar logra construir una verdadera igualdad de oportunidades, ¿podríamos creer, en verdad, en el mérito? Esta cuestión, un poco iconoclasta, se plantea en dos planos diferentes.

Primero, en el plano empírico. Debemos interrogarnos sobre la fiabilidad de las pruebas de detección del mérito. Todos los análisis de las técnicas de evaluación y calificación muestran, desde hace mucho tiempo, que éstas son sumamente flotantes, incluso arbitrarias.[19] El mismo paquete de exámenes no recibirá la misma calificación por parte de dos docentes diferentes, incluso en las materias científicas. Y esto es importante cuando se sabe que el destino de un alumno puede definirse por un punto del promedio. ¿Quién no ha conocido a profesores que califican a los alumnos en décimas de puntos, lo que equivale a evaluar un trabajo sobre una

18. Véase sobre el tema del desprecio F. Dubet, *Les Lycéens,* París, Le Seuil, 1991.
19. P. Merle, *Sociologie de l'évaluation seo/aire,* París, PUF. 1998.

escala de 200 y a calcular un promedio sobre una escala de 2000? Más aún, el criterio de evaluación de los alumnos siempre es «local»: el curso y el establecimiento son los que fijan la norma del alumno medio. Un alumno débil en tal establecimiento podría ser medio o bueno en otro, o a la inversa. Cuando demasiados alumnos aprueban un examen, por lo general se considera que la prueba no es buena, pues debería dar por resultado, en todas las circunstancias, un tercio de buenos, un tercio de medios y un tercio de insuficientes. Por supuesto, no estamos diciendo que la calificación no mide nada ni traduce ninguna forma de mérito, pero conviene recordar que la medición del mérito escolar sigue siendo un ejercicio incierto, construido: no tiene la precisión del cronómetro electrónico que designa al vencedor de los 100 metros. Si los mejores alumnos y los menos buenos pueden ser distinguidos de manera poco discutible, las diferencias más finas, las que a veces condenan al infierno del fracaso o al paraíso del éxito, dependen tanto del juicio y la creencia como de una ciencia exacta. Sin embargo, las dudas de la docimología afectan poco al mundo escolar: el mérito es una creencia tanto más sólida cuanto que los docentes, que por lo general han sido buenos alumnos, también han sido sus beneficiarios; ¿cómo no creer en la objetividad del concurso que me hizo lo que soy?

En segundo lugar, en el plano de los principios, podemos preguntarnos, con John Rawls, si el mérito existe y si es verdaderamente justo.[20] El mérito, cociente intelectual más esfuerzo.[21] Pero ¿soy responsable?, ¿a partir de qué edad?, ¿de ambos? Comúnmente se acepta, y con razón, que uno no es responsable de su origen, su educación, ni de las desigualdades que éstas han generado. Pero ¿soy responsable de mis talentos y de mis incapacidades? ¿Soy más responsable de mi gusto por las matemáticas que de mi disposición para el deporte? Puedo incluso ir más lejos y preguntarme si verdaderamente soy responsable de mi dedicación al trabajo, mi coraje y mi gusto por el esparcimiento. Después de todo, ¿qué garantiza que un análisis de los genes de los alumnos y las condiciones psicológicas y microsociológicas de la educación de los niños no aniquilaría para siempre la creencia en el mérito? Así pues, hay

20. J. Rawls, *Théorie de la justice* (1971), París, Le Senil, 1987. *[Teoría de la justicia,* México, Fondo de Cultura Económica, 1979.]
21. M. Young, *The Rise of Meritocracy,* Harmondworth, Penguin, 1958.

una suerte de apuesta sobre la libertad de los individuos y sobre su razón común en la idea del mérito, cuando el mérito no es simplemente una reconstrucción biográfica que transforma en victoria personal una serie de azares felices. El mérito es, tal vez, más una creencia que un hecho. El problema deriva de que esa creencia es tan necesaria que la crítica del mérito no puede conducir a deshacerse de ella.

Una serie de buenas razones debería incitarnos a arrojar la igualdad meritocrática de oportunidades al infierno de las ideas utópicas y, por lo menos, peligrosas. Salvo que se separe a los niños de su familia apenas nacen, no es serio creer que la competencia escolar pueda ser totalmente indemne a las desigualdades sociales. Salvo que creamos que los docentes podrían ser seleccionados sobre la base de una virtud absoluta, no es razonable pensar que el arbitraje de la competencia escolar pueda volverse perfectamente imparcial. Y, a menos que seamos ciegos o ingenuos, no podemos ignorar que las pruebas del mérito, incluso las justas, son de una gran crueldad para los que fracasan, sobre todo porque ese fracaso es necesario para el funcionamiento del mérito y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, nos resultaría muy difícil imaginar un principio de justicia escolar alternativo a la igualdad meritocrática y tan fuerte como ella.

2

LA IGUALDAD DISTRIBUTIVA DE OPORTUNIDADES

Aunque no sea realista, y ni siquiera razonable, creer que la igualdad de oportunidades perfecta sea realizable, y aunque tal vez sea peligroso que así se lo piense, no sería deseable ni posible abandonar esa idea. Esta es una *ficción necesaria,* una figura de justicia que, lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma. Y como el postulado democrático de la igualdad entre los individuos no deja de desarrollarse -las mujeres, los niños, los extranjeros son considerados «cada vez más como iguales»-, mientras las mutaciones económicas profundizan nuevas desigualdades, está claro que la igualdad de oportunidades sigue siendo un horizonte normativo al que es necesario atenerse. Aún existe un verdadero espacio de acción en este ámbito, sobre todo cuando se sabe[1] que sociedades comparables a la nuestra han logrado dotarse de sistemas escolares más o menos igualitarios, al lado de los cuales la escuela francesa está lejos de figurar entre las más equitativas y justas. Pero si deseamos avanzar, hoy debemos agregar al marco general de la igualdad meritocrática de oportunidades otro proyecto: la *igualdad distributiva de oportunidades.* Ésta opta por la equidad, influyendo en la distribución controlada y razonada de los recursos atribuidos a la educación pública y privada, a fin de construir una mayor igualdad en la competencia escolar.

1. OCDE, *Knowledge and Skills far Life, First Results from PISA 2000,* París, OCDE, 2001, p. 322; *Choice of Assessment Tasks and the Relative Standing of Countries in PISA 2000, a first Analysis,* París, OCDE, p. 10; D. Meuret, «Pourquoi les jeunes Fram;:ais ont-ils *a* 15 ans des compétences inférieures *a* celles des jeunes d'autres pays?», *Revue {ranfaise de pédagogie,* 142, 2003, pp. 89-104.

Una ficción necesaria

La igualdad de oportunidades es necesaria porque moviliza principios de justicia y postulados morales fundamentales en una sociedad democrática. Se funda en la idea esencial de que existe algo igual en todos: la capacidad de cada uno de manejar su vida y su destino, de ejercer cierto poder sobre sí mismo. En este sentido, la igualdad de oportunidades es consustancial con el principio de libertad individual, el que nos da a todos el derecho y el poder de medir nuestro valor con respecto al de los otros. Por esta razón, la igualdad de acceso a los estudios es tan decisiva, y todo lo que la limita *a priori* nos es insoportable. Así pues, es necesario que la competencia entre esos sujetos iguales y esos individuos empíricamente desiguales, lo que llamamos el mérito, sea lo más justa posible.

Tengo derecho a hacer la prueba, asumiendo personalmente el precio de mi posible fracaso, pues la norma de internalidad, la que hace que yo me considere a mí mismo como la causa de mi acción, es indisociable del individualismo ético y del ejercicio de mi libertad. Puede criticarse la crueldad subjetiva de esta norma, sin embargo está tan profundamente ligada a los principios de igualdad y libertad individual que nunca podría negarme por completo a soportar su peso. Por otra parte, en el plano empírico, esta ficción no es un engaño: nunca debe perderse de vista que las desigualdades de desempeños interindividuales medidos en la escuela siempre son más notorias que las desigualdades entre los grupos. Por ejemplo, si los hijos de obreros logran, en promedio, resultados menos buenos que los hijos de ejecutivos, algunos hijos de obreros se desempeñan muy bien, mientras que algunos hijos de ejecutivos tienen resultados pobres. Si, en la misma clase, las niñas tienen mejores resultados, en promedio, que los varones, no es infrecuente que los primeros de la clase sean varones y que los últimos sean niñas. Por excepcionales que sean, los éxitos escolares de los hijos de inmigrantes no dejan de ser un hecho sólido. Sin embargo, en su experiencia personal, los individuos no comparan medias estadísticas, sino trayectorias individuales. En ese aspecto, el mérito no es una simple ilusión, ya que un grupo homogéneo en lo social sigue estando fatalmente marcado por una distribución desigual de los desempeños de los individuos que lo componen.

La igualdad de oportunidades y el mérito son ficciones indispensables, sobre todo porque establecen una norma de justicia, de distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad. Esa necesidad ética está acompañada por una necesidad más funcional, cuando el desempeño y el mérito son también modos de regulación y de control social. Cuanto más nos alejamos de las sociedades tradicionales, holistas, jerárquicas y verticales, menos sujeta está la educación de los niños y de los jóvenes a reglas morales indiscutibles y a códigos imperturbables, aunque sólo sea en la medida en que el flujo continuo de las movilidades y los cambios sociales hace que los jóvenes nunca vivan exactamente en el mismo mundo que sus padres: no tendrán las mismas profesiones, ni los mismos modos de vida que sus progenitores. De modo que se trata menos de lograr jóvenes conformes a modelos, que de permitirles encontrar un lugar, más o menos aleatorio por lo demás, para construir proyectos y construirse a sí mismos, sobre todo a través de los estudios. La labor educativa ya no consiste, en lo esencial, en garantizar la conformidad de las conductas, sino en hacer que los jóvenes tengan una escolaridad eficaz y útil. En ese contexto, el control social apunta menos a exigir una conformidad moral, que a ejercer una presión en favor del éxito escolar, garantía de autonomía personal y de integración social. Por tal razón, la búsqueda de un buen desempeño escolar y la puesta a prueba del propio mérito constituyen una verdadera modalidad de control social y de regulación. En la mayor parte de las familias de clase media, se da más libertad a los adolescentes cuando les va bien en sus estudios: «Primero aprueba tu bachillerato». Así, el rendimiento y el mérito constituyen, en nuestras sociedades, uno de los principales fundamentos de la educación moral, ya que el éxito exige el control de sí, la mesura, el sentido del esfuerzo, cierta reflexión, el apoyo de los otros, etc. En cambio, el fracaso escolar es mucho más que un simple accidente en el camino, es el fracaso de la persona toda, un fracaso social, un fracaso educativo para la familia y un fracaso subjetivo para el alumno.[2] La legitimidad de las posiciones de poder, prestigio e ingresos, por su parte, deriva, en gran medida, de la creencia en la justicia de

2. Las dificultades y los fracasos escolares se consideran como los indicadores y los síntomas de problemas personales: no se envía a un adolescente al médico o al psicólogo porque está mal, sino que se deduce que está mal porque fracasa en la escuela.

los procedimientos de atribución de los diplomas y en el hecho de que la competencia por las vacantes está abierta a todos.

Así pues, la igualdad de oportunidades es una ficción necesaria. Una ficción, porque es poco probable que se cumpla por completo; necesaria, porque no es posible educar sin creer en ella. El alumno está «obligado» a creer en ella cuando entra en clase e inicia el estudio. El maestro está «obligado» a creer en ella cuando da la clase, y el «profesor» está obligado a creer en ella cuando corrige pruebas, incluso el profesor de sociología que participa en un jurado de concurso. Al mismo tiempo, todos saben bien que se trata de una ficción. Los alumnos no creen en ella realmente: saben que algunos de ellos están mejor o peor «dotados» y tienen más o menos recursos sociales; también saben que existen establecimientos «malos» y otros más favorecidos. Los docentes, por su parte, saben bien quiénes serán los elegidos y quiénes serán los perdedores, como puede comprobarse a diario en las conversaciones que se escuchan en las salas de profesores. Pero todos deben creer en esa ficción, pues, sin ella, el trabajo pedagógico no sería posible y toda la arquitectura de la igualdad y la libertad se derrumbaría.

Esta ficción es necesaria, sobre todo porque sabernos bien que no existe, a decir verdad, un modelo alternativo. Nadie piensa seriamente en volver a la selección aristocrática por el nacimiento. En todo caso, los que sueñan con esa posibilidad la callan. Nadie piensa, tampoco, en una supresión de la igualdad de oportunidades ante la igualdad real de las condiciones y los éxitos. Los pocos intentos comunistas en ese sentido fracasaron. Vimos en esos casos, corno en otros, que los hijos de la *intelligentzia* y de los *apparatchiks* eran manifiestamente más iguales que los otros.[3]

La igualdad de la oferta

La igualdad de la oferta es la condición elemental de la igualdad de oportunidades. Durante mucho tiempo, la oferta escolar es-

3. No obstante, los regímenes comunistas se acercaron más a cierta igualdad de oportunidades, como demuestra el caso cubano hoy en día. Pero allí tampoco esa igualdad de oportunidades se ha convertido en una igualdad real. También podríamos preguntarnos qué sucedió con la libertad en este caso, pero ése es otro problema.

tuvo muy desequilibrada en el territorio nacional. Suponiendo que todas las otras condiciones fueran iguales, más valía nacer en París que en el norte de Francia para poder acceder a una buena educación. La descentralización, la multiplicación de universidades y de sus sedes cambiaron, en gran medida, esa situación, pero aún estamos lejos de la equidad en este ámbito y sin duda habrá que procurar que no se formen nuevos desequilibrios. No todas las escuelas elementales, ni todos los colegios, ni todos los liceos son iguales, lejos de ello, en lo que respecta a los medios, al tamaño y, sobre todo, a la calidad y estabilidad de los equipos pedagógicos. Sabemos, por ejemplo, que existen «efectos establecimiento»: ante una selección social igual, algunos establecimientos perfectamente comparables logran que sus alumnos avancen y otros no.[4] Y esto es bien sabido por numerosos profesores en su calidad de padres de alumnos, aunque no les guste oírlo decir en su calidad de docentes.

Así, mientras el «pilotaje» del sistema escolar siga dominado por un principio de conformidad a las normas, métodos, flujos y medios, hay pocas posibilidades de que la igualdad de la oferta resulte manifiestamente fortalecida. Se necesitaría que la gestión de la escuela fuera mucho más sensible a la igualdad de los resultados, que los equipos débiles reciban apoyo o que eventualmente se los reemplace, que la estabilidad de los equipos educativos esté mejor garantizada en las zonas desfavorecidas, etc. La igualdad de la oferta no es un simple asunto de medios y de normas; también es un asunto de gestión continua del sistema educativo a fin de tender hacia una igualdad que la suma de los intereses privados -los de los docentes por un lado y los de las familias por otro- no deja de perjudicar por el juego ordinario de las carreras profesionales de los primeros y las elecciones iluminadas de los segundos. No obstante, hay una buena noticia: contrariamente a lo que se cree, no parece que la búsqueda de la eficiencia se oponga a la de la justicia. Los profesores más eficientes suelen ser los más equitativos y logran reducir las diferencias de desempeños entre sus alumnos. Las comparaciones internacionales muestran que los sistemas escolares más eficientes, aquéllos en que los alumnos tienen conocimientos y com-

4. O. Cousin, *L'Efficacité des colleges,* París, PUF, 1998; A. Grisay, «Le fonctionnement des colleges de 6ém, et Sém'», *Les Dossiers d'éducation et formation,* n° 32, 1993.

petencias medias elevadas, son también los que tienen la menor diferencia de resultados entre los mejores y los menos buenos, entre los más favorecidos socialmente y los menos favorecidos: Finlandia, Corea, Japón, Nueva Zelanda, entre ellos.[5] En otras palabras, la búsqueda de la eficacia escolar permite reducir la desigualdad de oportunidades.

A veces, la desigualdad de la oferta escolar es estructural y exige importantes arbitrajes, desagradables sin duda, pero que es necesario evocar, salvo que se considere que los recursos son infinitos y que ninguna autoridad democrática puede decidir sobre la asignación de los medios. ¿Es justo, con respecto al colegio y a la enseñanza superior, que el costo medio de los estudios de un estudiante de liceo sea relativamente elevado en razón del número considerable de opciones infrecuentemente elegidas y dirigidas a públicos reducidos? ¿Es justo, como hemos visto, que la enseñanza superior reparta de manera muy desigual sus recursos entre las universidades, los IUT [Institutos universitarios de tecnología], las grandes escuelas y los cursos que preparan para ingresar a ellas? ¿Es justo que, en la mayor parte de las universidades, los primeros ciclos estén en manos de los docentes más jóvenes, más precarios y menos experimentados, mientras que las inversiones científicas, intelectuales y pedagógicas se realizan, sobre todo, en los ciclos segundo y tercero?

Hay cuestiones más desagradables aún. Si consideramos que los estudios tienen un costo para la colectividad y para los individuos, una utilidad privada para los individuos y una colectiva para la sociedad, debemos preguntarnos quién gana y quién pierde en todos esos intercambios. Debemos convenir que la gratuidad o la casi gratuidad de los estudios oculta, en gran medida, las transferencias económicas que allí se juegan. ¿Cómo ignorar que los estudios más rentables para los individuos son también los más costosos para la colectividad? Son «gratuitos» y reservados a los más favorecidos, mientras que son «pagados» por todos, es decir por los que nunca harán ese tipo de estudios. De manera general, el silencio de rigor sobre las cuestiones de dinero es una gran hipocresía. Los cursos privados, los cursos de idiomas en el extranjero, la enseñanza privada y los cursos preparatorios privados recuperan

5. Encuesta OCDE, *op.cit.* (ver *supra,* nota 1).

un gran número de alumnos «tangentes», pero cuyas familias tienen algo de dinero. Este sistema es casi oficial en algunas orientaciones prestigiosas, donde los recursos privados facilitan el acceso a formaciones eficaces y gratuitas.

De manera general, el principio de casi gratuidad de los estudios superiores hace que Francia tenga un sistema de becas relativamente mezquino, cuando podría atenuar eficazmente los efectos de las desigualdades sociales, permitiendo que los buenos alumnos de los medios más desfavorecidos se beneficien de buenas condiciones de estudio. También debemos preocuparnos por las condiciones generales de la educación, las condiciones de trabajo de los alumnos en casa, los recursos culturales de que disponen en su barrio. Éric Maurin hizo bien en recordar que los recursos económicos de las familias, el tamaño de éstas y el de sus departamentos, sobre todo, tenían un papel no despreciable, suponiendo, por lo demás, que las otras condiciones fueran iguales.[6] Es sorprendente el deterioro y el escaso número de internados. Numerosos estudiantes de colegios y liceos se agotan en los largos viajes que deben hacer en transportes escolares, otros no pueden escapar a la mediocridad del colegio de su barrio y al clima social que allí reina, e incluso, a veces, a las condiciones de estudio creadas por la familia. ¿Por qué no proponer internados, asegurando que éstos ofrezcan buenas condiciones de educación y de estudio?

Todos sabemos que una de las grandes injusticias en el ámbito educativo se debe a las desigualdades sociales aprobadas por la carta escolar, mientras ésta procede *a priori* de una voluntad de justicia tendiente a garantizar cierta mezcla social. La carta escolar reproduce las desigualdades sociales y a veces cristaliza una indiscutible segregación étnica.7 Sin embargo, sabernos perfectamente que la agrupación de alumnos desfavorecidos y a menudo débiles acentúa en gran medida su debilidad. Francia ha visto formarse verdaderos guetos escolares en los que la norma escolar se aleja de la media y en los que incluso los buenos alumnos parecen condenados. Tal situación es insoportable, sobre todo porque las obligacio-

6. É. Maurin, *L'Egalité des possibles. La nouvelle société frani;,aise,* París, La République des Idées/Le Seuil, 2002.

7. G. Felouzis, «La ségrégation ethnique au college et ses conséquences», *Revue frani;,aise de sociologie,* n° 3, 2003, pp. 413-447.

nes vinculadas a la carta escolar son anticipadas e incumplidas. Anticipadas por los padres, rigen las estrategias residenciales de las familias, que eligen su lugar de residencia en función de la oferta escolar y, sobre todo, para evitar los establecimientos menos favorecidos.[8] En general, la presencia masiva de hijos de inmigrantes se considera un criterio de «huida» suficiente. Con frecuencia, para resistir a esa huida, los establecimientos crean buenas clases homogéneas, clases europeas, o clases de lenguas raras, por ejemplo, que, según se sabe, acentúan algunas desigualdades al tiempo que se esfuerzan por combatir otras. Pero la carta escolar también es incumplida por todas las familias que pueden escapar de ella y «hacer trampa». ¿Cómo criticarlas, cuando se sabe la importancia que tiene la calidad de la escuela para el futuro de los hijos? ¿Cómo no indignarse ante la hipocresía de un sistema que impone la segregación a los pobres, mientras permite a los otros beneficiarse de ella en los guetos de la excelencia y la fortuna, o escaparse de ella cuando el contexto deja de serles favorable?

Puede decirse que incumbe al Estado mejorar la calidad de los establecimientos escolares en las zonas menos favorecidas, para que nadie tenga buenos motivos para huir de éstas. Esto es indiscutible. Pero también es indiscutible que, mientras tanto, los alumnos de los barrios desfavorecidos sufren esa situación, sobre todo los mejores de ellos, quienes deberían haberse beneficiado del buen entorno escolar del colegio, el que sin embargo les está prohibido en nombre de una carta que defiende la mezcla social. De este modo, se debe revisar la carta escolar para que no sea el calco de la segregación urbana,9 o bien eliminar su imposición para que los «ricos» no sean los únicos que puedan «hacer trampa». No se puede elegir entre la peste o el cólera, pero, por el momento, son los menos favorecidos los que pagan la indecisión y no puede sorprendernos entonces que crean cada vez menos en la justicia escolar.

8. A. Van Zanten, *L'École de la périphérie*, París, PUF, 2001.

9. Señalemos que este problema no se plantea en la Francia rural ni en la de las pequeñas iudades, donde los establecimientos escolares están hechos a la imagen de la población local.

la distribución de las oportunidades escolares

Desde hace algunos años, todos nos hemos convencido, en mayor o en menor medida, de que la igualdad de la oferta no alcanza. Por una parte, como hemos visto, es muy difícil realizar las condiciones de la igualdad de oportunidades. Por otra parte, suponiendo que sea posible, esa igualdad no puede compensar las desigualdades sociales que se encuentran antes de la escuela. Así, mucho tiempo después de los estadounidenses y los canadienses, aprendimos a pensar en términos de equidad a fin de dar más, y sobre todo mejor, a los que tienen menos.

Cierto gusto por la teología política condujo a algunos a pensar que la igualdad y la equidad eran incompatibles. Pero no es así, ya que *la equidad apunta a producir la igualdad de manera más voluntaria.* En ese sentido, la política de las ZEP [Zonas de educación prioritaria] fue rápidamente aceptada, a pesar de algunas resistencias iniciales filosófico-corporativistas. Pero debemos aceptar que el balance no está a la altura de las expectativas: las ZEP sufrieron un efecto de estigmatización que acentuó la huida de los alumnos más favorecidos, los medios suplementarios no estabilizaron los equipos de docentes y, suponiendo que el resto de las condiciones fueran iguales, los alumnos no progresaron más que en otras partes. Simplemente mejoró el dima educativo, lo que ya significa algo: sin las ZEP, las cosas habrían sido sin duda peores.[10] Pero conviene recordar que, a pesar de las ZEP, los establecimientos menos favorecidos no siempre alcanzaron la igualdad de medios. La ZEP cuesta relativamente cara a la colectividad, sin dar mucho más a cada establecimiento; en todo caso, no lo suficiente como para hacer una diferencia. Puede hacerse la misma observación con respecto al apoyo escolar, que pacifica las relaciones escolares sin reducir manifiestamente los fracasos.

De modo que debemos ir mucho más lejos para acercarnos a las condiciones de la igualdad de oportunidades. El estadio siguiente podría ser el de la discriminación positiva, reservando cierta cantidad de cupos en función del origen de los alumnos. Conocemos los efectos perversos de esa modalidad, cuando destruyen

10. D. Meuret, «L'efficacité de la politique de ZEP dans les colleges», *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, pp. 41-64.

las condiciones de la igualdad meritocrática de oportunidades. Por otra parte, las universidades estadounidenses que fueron muy lejos en ese sentido debieron volver atrás, y no podemos desatender los efectos de una política que, por ejemplo, ha engendrado una nueva pequeña burguesía negra, lo que logró, por lo demás, «guetizar» los guetos. Entonces ¿se deben reservar vacantes para las diversas minorías en las escuelas, los exámenes y los concursos?

Sin duda, no es deseable establecer en las escuelas cupos reservados a individuos definidos por su pertenencia a un grupo o a una minoría. No sólo por una cuestión de principio, sino también por una cuestión de definición de criterios... ¿Por qué elegir a los negros, los asiáticos, los inmigrantes recientes o a algunos subgrupos entre esos inmigrantes? ¿Qué sucede con los franceses más pobres? ¿Con las niñas que se desempeñan mejor y que, sin embargo, desisten de las carreras científicas? Más allá de una competencia inagotable de las víctimas que hacen valer sus derechos, esa política puede generar una cristalización de las pertenencias sociales atribuidas o «innatas», obligando a los individuos a definirse por su herencia social, étnica o sexual: para beneficiarme de un derecho específico, debería identificarme con un grupo. Ante todo, esta modalidad puede producir, a su vez, las mayores injusticias y las mayores frustraciones, en la medida en que se sigue creyendo en la necesidad de la ficción de la igualdad de oportunidades. Podernos confiar en la racionalidad de los individuos más favorecidos de los grupos menos favorecidos para obtener de esa política ventajas decisivas, en contra de los menos favorecidos de su propio grupo o, incluso, del grupo inmediatamente superior, pero excluido de la política de discriminación. ¿Cómo trazar la frontera entre las desigualdades injustas y el «verdadero mérito», que sería la expresión de la libertad y de la igualdad fundamental de los individuos? No debemos perder de vista que el principio de la igualdad de oportunidades participa de la libertad individual y resultaría menoscabado si se restringiera demasiado esa libertad.

Habiendo sido uno de sus defensores, William Julius Wilson critica las políticas 4e *affirmative action* y les opone una política de *affirmative oportunity,* estableciendo un tratamiento diferencial de los individuos según la singularidad de su historia y de sus proyectos.U La

11. W. J. Wilsou, *The Bridge over the Racial Divide. Rising Inequality and Coalition Politics,* Berkeley, University of California Press, **1999.**

discriminación positiva debe defenderse, a condición de que se dirija a individuos y no a colectivos, pues en el nivel de cada individuo se cristalizan verdaderamente las discapacidades y las desigualdades sociales. Y también en el nivel de cada individuo puede definirse un proyecto de vida, de vida buena y deseable, de aptitud, diría Amartya Sen.[12] Si tal alumno quiere hacer tales estudios, si tiene el deseo y la voluntad de ello, entonces debe poder ayudársele específicamente, ofrecerle los apoyos, los marcos pedagógicos, las ayudas económicas que compensan parcialmente las desigualdades de las que es víctima. De modo que se debe apuntar a una ayuda discriminatoria allí donde se manifiesten un proyecto, un mérito y desventajas, es decir individuos. Esta política puede crear nuevas injusticias, pero no cabe duda de que reducirá también muchas y, por esperar demasiado soluciones perfectas, se corre el riesgo de no hacer nunca nada.

El dispositivo puesto en práctica en París por la Facultad de Ciencias Políticas con algunos establecimientos en ZEP está basado en esa modalidad. No apunta a colectivos, sino a individuos que se beneficiarán de una guía y una ayuda específicas, sabiendo que un alumno de esos liceos librado al curso regular de las cosas nunca habría podido ingresar en Ciencias Políticas solamente con los recursos de su familia y del liceo del barrio. Desde este punto de vista, la ventaja que se le ofrece es una simple igualación que le permitirá hacer valer verdaderamente su mérito.[13] El carácter espectacular de un dispositivo relativo a una institución donde se coagulan el universalismo republicano y la endogamia social no debe ser el árbol que oculta el bosque, pues bien podemos imaginar que sistemas de la misma naturaleza se aplican en formaciones técnicas y profesionales de calidad, en los IUT que hoy en día seleccionan bachilleratos científicos, liceos prestigiosos, etc. La diferenciación de los medios debe basarse en los individuos, pero a largo plazo la prueba del mérito no puede diferenciarse o canalizarse por cupos. Probablemente se trate de diversos dispositivos, como de políticas sociales: su eficacia y su equidad resultan de la precisión de su ob-

12. A. Sen, *Repenser l'égalité,* París, Le Seuil, 2000.

13. Podrá sorprendernos, o no, que un sindicato de izquierda como el UNEF [Unión Nacional de Estudiantes de Francia] haya atacado ese dispositivo en nombre de la igualdad de oportunidades, como si esa igualdad de oportunidades no hubiese estado reservada, hasta entonces, a una micro élite social.

jetivo, de su capacidad de responder a las situaciones singulares, a fin de neutralizar los efectos de umbral y de estigmatización que a menudo los pervierten, crean colectivos dependientes, establecen barreras de derecho, en resumen, encierran.[14]

Informaciones y movilidades

El fortalecimiento de la igualdad de la oferta escolar y la creación de mecanismos de discriminación positiva actúan sobre el marco escolar, las estructuras y el territorio. Esas políticas participan de la gran tradición de la acción pública a la francesa, que consiste en actuar en los «lugares», los territorios y los equipos para que todos los ciudadanos se beneficien de condiciones equivalentes, si no perfectamente iguales. Es una política indispensable, pero también podría pensarse en actuar más directamente sobre los actores, las «personas», a fin de conocer su movilización y sus capacidades para utilizar mejor el sistema escolar.[15]

La desigualdad de oportunidades no se debe solamente a las desigualdades de ingreso de los individuos y a las diferencias de calidad de la oferta escolar; se debe también a las competencias de los padres que saben utilizar mejor o peor esa oferta. Esta cuestión se plantea de manera muy aguda, porque el sistema escolar se ha vuelto sumamente complejo, y es necesario conocer sus reglas y sus códigos explícitos y ocultos para utilizarlo y orientarse en él de manera eficaz. Si bien la escuela no es un verdadero mercado, algo de lo cual debemos felicitarnos, también funciona «como un mercado», ya que los bienes escolares tienen valores y utilidades diferentes, y los usuarios, que también son ciudadanos, deben tener la posibilidad de ubicarse en ese sistema e identificar sus mecanismos. Para no ser demasiado injusto, un *mercado* debe dotarse de reglas de publicidad y de transparencia. Hay que saber lo que «valen» y los beneficios que pueden «dejar» las diversas orientaciones y las

14. Señalemos que es ésta la posición a la que llega R. Castel, *L'Insécurité sociale*, París, La Republique des Idées/Le Seuil, 2003.

15. Esta distinción entre la acción sobre los «lugares» y la acción sobre las «personas» fue tomada de J. Donzelot,, C. Mével, A. Vyvekens, *Paire société. La politique de la ville en France et aux États-Unis*, París, Le Seuil, 2003.

diversas formaciones, cuáles son las condiciones de éxito y los riesgos de fracaso, etc. Quienes allí verían una abdicación ante el «consumismo liberal», no tienen más que observar las estrategias de los padres «iluminados», entre los que, por lo demás, los docentes no son los menos activos. Por último, debe admitirse que la movilización de los padres es un factor de éxito y que, para ser eficaz, debe apoyarse en un buen conocimiento de las expectativas y las exigencias escolares. Pero no todos los padres saben exactamente lo que quieren decir frases tan triviales como «ayúdelo a hacer los deberes» o «controle sus tareas». Estos consejos sólo tienen un verdadero sentido y son precisos para los padres que ya han sido bien escolarizados. Para los otros, siguen siendo oscuros y, a menudo, contraproducentes.

Por todas estas razones, la información de los padres, en primer lugar, y la de los alumnos, después, puede considerarse como un vector de fortalecimiento de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, esa información no forma parte de las tradiciones de una escuela republicana que se ha construido como un santuario para protegerse de las pasiones y de los intereses sociales. Pero ¿decir lo que sucede dentro del santuario es atentar contra él? A menudo se invita a los padres a la escuela a comienzo del año escolar, a veces se los convoca cuando hay problemas con su hijo, sus representantes integran los consejos escolares, los consejos de clase y los consejos de administración de los liceos y los colegios. Pero eso dista de ser suficiente. Con excepción del jardín de infantes y la escuela elemental con «la hora de las mamás», el recelo suele ser la regla con respecto a las familias más alejadas de la cultura escolar. La movilización de los padres de ningún modo implica que vayan a clase; en cambio, exige que conozcan los objetivos de cada enseñanza y que todas las expectativas escolares dejen de estar implícitas cuando los padres y los alumnos no tienen esa complicidad con la escuela que suele ser esencial para el éxito. No se puede movilizar a los padres cuando se trata de reclamar medios y privarlos de toda intervención acerca de la utilización de esos medios. No se puede reprochar permanentemente a los padres activos el hecho de ser consumidores de escuela cínicos, y a los padres ausentes el hecho de haber desertado. No se puede esperar de los padres que ayuden a sus hijos, sin decirles en qué consiste esa ayuda. Informar a los padres sobre los objetivos y los métodos de la escuela, sobre los desafíos reales de la orientación para aumentar su movilización

y su *empowerment,* contribuye tanto a la igualdad de oportunidades como a la mera igualdad de medios. El individualismo positivo, el que permite tener confianza en sí y actuar, implica que los individuos disponen de recursos reales, entre los que se cuenta la información.

Pero la información no alcanza; también debe acentuarse la circulación de los individuos. Una gran parte de la dureza de las pruebas escolares proviene del hecho de que no pueden volver a hacerse. En la vida ordinaria, un fracaso no es fatalmente redhibitorio, se presentarán otras oportunidades; en las pruebas deportivas, una derrota no impide retomar la competencia e intentarla de nuevo. Si miramos bien, ello no ocurre en la escuela, donde impera una obsesión de la edad «normal», del alumno atrasado y del alumno adelantado, donde las salidas prácticamente prohíben los retornos, donde los accidentes en el recorrido dejan marcas indelebles en los boletines escolares. En una época en que se alaba la fluidez, la circulación en los puestos y las calificaciones, en una época en que se explica a los alumnos que deberán prepararse para ocupar varios empleos, el mundo escolar se caracteriza por una rigidez sorprendente. No de sus leyes y sus reglamentos, sino de sus hábitos y sus rutinas.

Está claro que si la escuela fuese mucho más flexible en sus recorridos, en los de los rápidos y en los de los lentos, las desigualdades se verían reducidas a término. Hoy en día, cuando un alumno deja la escuela, prácticamente no hay esperanzas de que en algún momento la retome. ¿Es posible imaginar un alumno que ingrese al nivel preparatorio (14-15 años) a los 22 años con el mero pretexto de que sería capaz de aprobarlo? ¿Es posible imaginar que un alumno deje la escuela porque ya no la soporta y que se le dé la posibilidad de volver cuando tenga el deseo y las capacidades de hacerlo? La rigidez de las normas escolares no tolera los recorridos y los perfiles atípicos y, por supuesto, incapacita de manera más manifiesta a los alumnos que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus prim ros pasos en la escolaridad. Este llamado a la flexibilidad y a la circulación de los individuos no es, en absoluto, una utopía libertaria, ya que un gran número de países las han puesto en práctica: los estudiantes de edad y los que ya han trabajado son numerosos en esos países; la precocidad, la lentitud y las repeticiones de los alumnos no parecen ser motivo de obsesiones; las reorientaciones son menos frecuentes. Pensemos en

Canadá y en algunos países escandinavos, que parecen más eficaces y menos desiguales. A propuestas de esta índole suele oponerse el argumento de que se generaría una gran anarquía si demasiados alumnos hicieran elecciones de ese tipo, y que fortalecerían la heterogeneidad de los cursos. Pero ¿acaso es posible imaginar seriamente que un sistema escolar de masas pueda aumentar la igualdad de oportunidades sin renunciar a su rigidez y sin tener en cuenta a los individuos, sus proyectos, sus recorridos, y su singularidad?

¿No debemos interrogarnos hoy sobre el papel que juega la multiplicación de orientaciones y de opciones del bachillerato? El sistema no sólo es ilegible, sino que crea también una gran ambigüedad. El bachillerato es, simultáneamente, un examen de fin de estudios secundarios, que tiene un valor simbólico fundamental en su calidad de diploma «burgués» otorgado a todos, y una puerta de entrada a la enseñanza superior, que tiene un valor muy relativo. Excepto el bachillerato científico, que abre todas las puertas, aunque muchos de sus titulares nunca serán científicos, las otras opciones tienen, ante todo, el poder de cerrar las puertas y de estrechar el horizonte. Ese examen tiene un efecto de trinquete que multiplica las orientaciones mal realizadas, mal manejadas y las elecciones por defecto. En lugar de abrir las perspectivas, la masificación fragmentada las cierra, transformando los recorridos en destinos. Un sistema menos complejo y que distinga mejor la certificación final y el derecho de entrar en otras formaciones tendría muchas posibilidades de ser menos desigual. Pero ¿cómo atentar contra el valor simbólico de un diploma que, a menudo, no da sino el derecho de iniciar estudios muy poco útiles y en los que muchos fracasarán?

Si bien la igualdad de oportunidades y la búsqueda del mérito son ficciones necesarias, es decir que son a la vez deseables e inevitables en una sociedad democrática que debe articular la igualdad de los individuos con la desigualdad de las posiciones sociales, también es cierto que debemos hacer todo para acercarnos a esa situación. En tal sentido, la igualdad de la oferta puede ser manifiestamente aumentada. Cierta hipocresía ante la segregación escolar, los costos y los beneficios privados de los estudios podría eliminarse. Probablemente deba desarrollarse una política de discrimina-

ción positiva dirigida a los individuos, así como a los establecimientos frágiles. La información y la capacidad de circular deben fomentarse, en la medida en que la movilización de los alumnos y la de sus padres son indispensables para el éxito, rompiendo así con una falsa imagen del santuario escolar, cuando este funciona, sobre todo, como un ámbito reservado a los grupos mejor armados para la competencia escolar.

A menos que se convierta en un encantamiento peligroso, la igualdad de oportunidades debe ser ponderada por otros principios de justicia, a fin de no ceder ante la dureza y las ilusiones de una meritocracia que, podríamos pensar, no podrá alcanzarse perfectamente y tal vez sería intolerable que así lo fuera. Después de todo, una meritocracia pura exigiría una separación precoz de los niños de sus familias, a fin de borrar radicalmente las desigualdades de condición y de transmisión, implicaría una dominancia total del sistema de formación y, en esas condiciones, ese mundo mejorado sería también *el mejor de los mundos.* La igualdad no es deseable sino en la medida en que aparece como un ejercicio de la libertad, en la medida en que aumenta la capacidad de ejercer esa libertad.

3

LA IGUALDAD SOCIAL DE OPORTUNIDADES

Supongamos que todos los esfuerzos que antes enunciamos en lo que respecta al mérito y a la distribución de los recursos escolares logren una igualdad de oportunidades real y que, por ejemplo, la población de alumnos de las grandes escuelas sea representativa de la distribución de los individuos en los diversos grupos (económicos, profesionales, sexuales, culturales, etc.) que componen la sociedad. En ese caso, habremos hecho un avance considerable, y probablemente único, en la historia de las sociedades humanas. Pero ¿por gracia de esa meritocracia pura habríamos ingresado también en un mundo perfectamente justo o, más modestamente, en un mundo más vivible?

Todo depende de la suerte reservada a los vencidos de la competencia. El hecho de que se designe a los vencedores de manera justa no significa que la condición de perdedores sea justa también. ¿Qué saben los alumnos menos buenos? ¿Qué competencias han adquirido? ¿Qué han ganado en la escuela, a pesar de su «derrota» en una competencia sin embargo justa? Sabemos bien que una escuela de igualdad de oportunidades en la que los mejores sabrían cien veces más cosas que los menos buenos no sería una escuela justa. Y una minoría de sabios justamente seleccionados no podría ser el consuelo de un pueblo de ignorantes.

Frente a, o mejor, al lado de la igualdad de oportunidades, debemos interrogarnos sobre las desigualdades que genera ese modelo de justicia, lo que nos llevará a preguntarnos por otras figuras de la justicia, diferentes de las del mérito y la igualdad distributiva de oportunidades. También debemos desplazar la mirada del problema de la justicia escolar hacia el de los bienes escolares, la cultura escolar y la educación. Hasta ahora, hemos abordado el tema de la justicia escolar independientemente de la cuestión de los contenidos y de sus modos de transmisión. Sin embargo, la cultura escolar, los conocimientos y las competencias transmitidas no son sólo los

soportes de la selección. Tienen un valor «en sí». Son un bien fundamental. Por ello, se plantea la cuestión de lo que debe darse a los alumnos, independientemente de sus éxitos y de sus fracasos. Esta exigencia está ligada a la de la escuela obligatoria desde su aparición: es, para decirlo simplemente, la cuestión de la cultura común. Pero, paradójicamente, la influencia creciente de la igualdad de oportunidades puede hacernos perder de vista ese valor que participa, no obstante, de la construcción de una escuela justa. La obsesión del mérito no debe hacernos olvidar que la igualdad también está definida por lo que los miembros de una sociedad tienen en común, por los principales bienes de los que disponen.

¿Qué se debe garantizar a todos, es decir a los más débiles?

Cuando se trata de los ingresos, la salud, el acceso al servicio de correos o a otros servicios públicos, el «principio de diferencia» resulta familiar, incluso para quienes nunca han oído hablar de la obra de John Rawls. Para decirlo rápidamente, ese principio afirma que las desigualdades generadas por una competencia equitativa y abierta, con el objeto de acceder a recursos y puestos, son aceptables en la medida en que no degraden la condición de los menos favorecidos. Y son más aceptables aún cuando mejoran la suerte de éstos. En el ámbito escolar, esto quiere decir que las desigualdades que resultan de la igualdad meritocrática de oportunidades no deben desarrollarse a expensas de los alumnos con desempeños más bajos, sea cual sea el mérito de los vencedores y su utilidad colectiva, su eficiencia.

Hace mucho tiempo que ese principio funciona en el ámbito de las políticas sociales con el «smic» [salario mínimo interprofesional de crecimiento] y las diversas condiciones sociales mínimas: significa que las desigualdades de salarios son tolerables en la medida en que no afecten un salario mínimo, salario por debajo del cual no es posible descender legalmente. Existe un amplio acuerdo social sobre este punto.[1] Sin duda, nos puede parecer que el «smic» es demasiado bajo, pero lo que aquí importa es el mero principio

1. Véase T. Pikerty, «Attittudes vis-a-vis des inégalités de revenu en France: existerait-il un consensus?», *Comprendre,* 4, 2003.

de un umbral garantizado. Esta norma de justicia es importante, no porque sea igualitaria -por el contrario, acepta la desigualdad-, sino porque postula que el espectro de desigualdades no puede llegar al extremo de su lógica en lo que respecta al nivel inferior de la jerarquía. Postula, incluso, que las desigualdades pueden ser buenas cuando tienen una eficiencia sobre la riqueza colectiva y los beneficios que de ella obtienen los menos favorecidos; se pueden justificar las desigualdades que resultan de una competencia meritocrática cuando ésta produce médicos y sabios cuyas competencias serán útiles para todos, ricos y pobres.

Cabe recordar que, por razones más relacionadas con la formación de una ciudadanía republicana que con el principio de John Rawls, la escuela de la III República fue muy sensible a este tema de las condiciones «mínimas», al instaurar la escuela laica y obligatoria. Los programas de la escuela elemental se pensaron como la suma de los conocimientos que debían permitir a cada niño convertirse en ciudadano y en francés, lo que, por otra parte, era percibido como una sola cosa. A ello convenía añadir algunos conocimientos prácticos, y sabemos que los maestros de escuela eran invitados a impartir esos conocimientos mínimos a todos y sólo una minoría podía ir más allá de éstos. Lejos de las ambiciones de la igualdad de oportunidades, este modelo escolar no pretendía preparar a todos los alumnos para los estudios más largos y, por esa razón, ni siquiera puede pensarse en retomar ese modelo. En cambio, definía con vehemencia la escuela obligatoria en términos de cultura escolar común, y conocemos hasta qué punto los franceses se apegaron a esta idea y a esta cultura percibida como un bien común, garantía de ciudadanía y de dignidad personal.[2] Sabemos, también, que esa vocación de la escuela común fue eficaz, como testimonian las cartas de los soldados de la Gran Guerra, en las que se revela un manejo a menudo admirable de la escritura.

La masificación escolar y la igualdad de oportunidades han trastocado la situación desde hace 50 años, y la idea de cultura común, de cultura garantizada a todos, se ha disuelto progresivamente. La lógica de los programas está menos definida por el umbral común que por el término de los estudios. Como cada alumno teó-

2. Los programas de la escuela elemental tuvieron una sorprendente estabilidad en el tiempo; eran prácticamente iguales en 1955 que poco antes de la guerra de 1914.

ricamente tiene el derecho y la capacidad de llegar al final del recorrido, los programas deben estar guiados por las grandes ambiciones. Por ello, cada estadio de la escolaridad se concibe menos como la adquisición del bagaje de conocimientos y de competencias necesarias para todos, que corno una etapa de preparación para la siguiente. Las «bases» ya no son lo que cada uno debe manejar para ser un ciudadano activo e integrado, sino lo que permite avanzar en los estudios. Al ofrecer a todos la oportunidad de avanzar en el recorrido escolar, evidentemente se corre el riesgo de no garantizar nada a los que no logran seguir el ritmo y las exigencias de la competencia. En ese caso, la búsqueda necesaria y legítima de la igualdad de oportunidades deja a un gran número de alumnos desprovistos a la vera del camino. Sin atentar contra el principio del mérito, conviene, pues, garantizar a todos los alumnos la adquisición de la cultura común a la que tienen derecho. Junto a una igualdad de oportunidades que permita a los mejores alcanzar la excelencia, es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe garantizar *obligatoriamente* a todos los alumnos.

Sin embargo, este tema enfrenta fuertes resistencias, y la idea de un «smic escolar» suele ser rechazada, incluso por los que defienden el «smic» y las diversas condiciones sociales mínimas. Temen que ese mínimo común se convierta en el máximo de la mayoría y que, además, imperen el renunciamiento y el reino de la mediocridad. Es cierto que este tema puede dar un giro perturbadoramente conservador y restrictivo cuando la cultura común es la de una escuela elemental reducida al famoso «leer, escribir, contar». El problema de la «cultura techo» es un viejo debate que opone las definiciones amplias a las definiciones estrechas de los saberes elementales.[3] Pero no por ello deben satisfacernos fórmulas, tan ambiciosas corno vagas, como la que apela a «la excelencia para todos», ignorando que este oxímoron manifiesta, en realidad, el rechazo de una cultura común garantizada, ya que la excelencia no existe sino por su rareza. ¿Dónde está la verdadera ambición? ¿Lograr que todos los alumnos obtengan aquello a lo que tienen derecho o que una minoría alcance la excelencia, mientras los otros no saben gran cosa y no son definidos sino por sus fracasos y sus lagunas?

3. C. Lelieve, *L'École obligatoire: pour quoi (aire?,* París, Retz, 2004.

La idea de un «smic escolar» no sólo es atacada: suele evadírsela, trasladando la carga al estadio escolar inferior. lodos se quejan de recibir a los alumnos desprovistos de las bases indispensables; siempre es la etapa anterior de la escolaridad a la que se le imputa la responsabilidad: el preescolar para la escuela elemental, la escuela elemental para el colegio, el colegio para el liceo, y así sucesivamente. Todos estarían a favor de la cultura común, a condición de no ser sus responsables. La cultura común siempre es el trabajo de los otros. Sin embargo, si debe haber una cultura común, si ésta remite a lo que puede ser requerido por todos y a lo que todos tienen derecho, sería lógico que sea la misión misma de la escuela obligatoria, es decir la escuela en su conjunto hasta el término del colegio. ¿Se puede obligar a los alumnos a asistir a la escuela sin garantizarles un bien común? Si no se tratara más que de seleccionarlos, los alumnos tendrían toda la razón en rechazar las pruebas, pues es el bien común el que crea la obligación. Esta afirmación no es puramente teórica: son numerosos los alumnos que renuncian rápidamente a jugar el juego y viven la escuela corno una mera imposición.

A menudo se esgrime otro argumento: esta cultura común haría bajar el nivel de los mejores. Ello implica reconocer, sin decirlo, que una de las funciones implícitas de la escuela obligatoria es, ante todo, la selección. Pero no vernos por qué el hecho de garantizar un umbral común privaría a los más rápidos, a los mejores y a los más meritorios de la oportunidad de avanzar a mayor velocidad y de llegar más lejos. ¿Desde cuándo el desempeño de la mayoría y el de las élites son contradictorios? En los ámbitos deportivos y culturales, se considera, más bien, que las prácticas masivas de calidad aumentan paralelamente la calidad de la élite. En cambio, el temor del descenso de las élites es tan viejo como la democracia de masas y, con mucha frecuencia, las élites -incluidas las élites escolares *a priori* iluminadas- no han visto con buenos ojos la llegada de nuevos miembros. Recordemos que los proyectos del plan Langevin-Wallon no obtuvieron la unanimidad de los profesores del secundario en la época de la Liberación; lejos estuvo de ello. En 1977, el 48% de los docentes aún estaban a favor de la interrupción de los estudios a la edad de 14 años. Y seguían siendo el 42% en 1985, es decir más de 20 años después de que la escolaridad obligatoria hasta los 16 años de edad hubiera sido estipulada por

ley.[4] La obsesión del descenso del nivel es, a su vez, tan antigua como la medición de ese nivel, más allá de que, en cada época, el nivel de la generación en cuestión sea considerado como un «logro» de la cultura y la democracia.[5]

En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. ¿En nombre de qué se puede privar de más matemáticas, poesía o tecnología a los alumnos que gustan de esas disciplinas, siempre que la manifestación de su talento no se convierta en la norma y no afecte aquello a lo que todos tienen derecho? Poco importa que algunos vivan en grandes residencias, siempre que la prioridad colectiva sea lograr que nadie viva en una choza y que aquel que viva en peores condiciones disponga de calefacción, luz, agua, electricidad, un número razonable de metros cuadrados y servicios cercanos. Pero sabemos que es más difícil y más ambicioso construir viviendas populares de calidad que unos pocos castillos distinguidos. Así como existe una obligación escolar para los alumnos, se debería reconocer una obligación de cultura común tendiente a una igualdad de resultados. Por lo que sabemos, el «smic» no ha impedido que los «mejores» estén mejor pagados, pero ha permitido que teóricamente nadie esté remunerado por debajo de ese nivel y, a lo largo de 30 años, las desigualdades salariales se han reducido un poco.[6] Por otra parte, no podemos dejar de observar que los que hoy se oponen a la idea de cultura común retoman exactamente los mismos argumentos que los que se oponían a la del salario mínimo: nivelación para abajo, pérdida del espíritu de competencia, mediocridad generalizada, no reconocimiento del mérito. Y así como los que se oponían al «smic» no tenían los ingresos más bajos, los que hoy se oponen a la idea de cultura común no son, por lo general, los que obtienen los peores resultados en la competencia escolar.

4. C. Lelievre, *L'École obligatoire..., op. cit.*

5. C. Baudelot, R. Establet, *Le niveau monte,* París, Le Seuil, 1989.

6. El crecimiento de las desigualdades se debe, sobre todo, a las desigualdades de patrimonio y de «rentas».

Se crea así un extraño paisaje intelectual: es bueno ser antiliberal por lo que respecta a la economía, pues la eficiencia supuesta de la competencia liberal no debe generar desigualdades excesivas; pero en el ámbito escolar, nada debe frenar la competencia en nombre del mérito personal y de la eficiencia colectiva supuesta de una selección precoz de las élites. Sin embargo, la extensión y el nivel de la educación básica tienen el papel más determinante en el crecimiento y el desarrollo.[7] Sucede que algunas grandes voces intelectuales y escolares son apenas menos «ingenuas» que las de los grandes patrones cuando afirman que el «smic» es demasiado elevado, mientras que sus propios salarios son demasiado bajos para garantizar la competitividad de nuestra economía.

Una elección política

Y, aún así, falta definir la cultura común. La tarea no es simple, y no voy a intentar cumplirla aquí. Pero, de todos modos, quisiera plantear algunas cuestiones. ¿Qué debe saber y saber hacer el menos dotado de los alumnos a fin de que la escuela, por lo que respecta a su responsabilidad, le permita llevar una vida considerada buena? Aquí, la cuestión de lo justo se difumina ante la del bien. ¿Qué debe saber un ciudadano hoy? ¿Cuáles son las capacidades básicas (leer, escribir, contar), los conocimientos generales y las competencias cognitivas indispensables para afrontar el mundo y para seguir formándose? ¿Cómo definir hoy el civismo y el sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional y europea? ¿Qué competencias prácticas debe poseer todo alumno egresado de la escuela? ¿La informática y el derecho forman parte de esos saberes, así como la capacidad de hablar en público? ¿Qué lengua(s) extranjera(s) debe conocer? ¿Qué valores comunes y qué capacidades críticas deben adquirir los alumnos, si no se quiere dejar en manos de canales televisivos como TF1 y M6 la formación de los ciudadanos, cuando se sabe además que el sentimiento de «competencia política» está vinculado al nivel de instrucción?[8] La cultura común

7. J. P. Fitoussi, *La Démocratie et le marché,* París, Grasset, 2004.

8. D. Gaxie, *Le Cens caché,* París, Le Seuil, 1978.

no debería poder prohibir ningún proyecto, ni ninguna elección de vida compatibles con los de los demás.

El problema no es nuevo. En un informe de 1988, Pierre Bourdieu y Fran\ois Gros propusieron definir la cultura común en términos de adquisición de modos de pensamiento fundamentales: deductivo, experimental, histórico, reflexivo, crítico. Con el tiempo, esa orientación debía redefinir los territorios disciplinarios, alentar la interdisciplinariedad, refundar los programas para que no sean concebidos como estratos sedimentados y que los procesos cognitivos sean retomados de un año a otro. En 1994, el Comité Nacional de Programas planteó la cuestión del «bagaje común de conocimientos y de competencias que deben transmitirse en el colegio [...] para traducir las elecciones fundamentales que nuestra sociedad considera necesarias para la formación de los niños».[9] Curiosamente, en 2003, el Ministro de Educación nacional ignoró las propuestas del Presidente del Consejo Nacional de Programas. Se trataba, sin embargo, de la misma persona: Luc Ferry.

Esa opción no es sólo técnica: se trata de decisiones y de principios que van mucho más allá de la mera pedagogía. Las definiciones de la cultura común son políticas y morales; en todo caso, son mucho más conflictivas y difíciles de imponer que la rutina burocrática y corporativista que consiste en partir de pruebas del bachillerato y de la agregación para luego deducir, por regresiones sucesivas, los conocimientos escolares necesarios en el segundo, cuarto, sexto nivel, etc. La definición de una cultura común sigue siendo conflictiva y política, porque implica una concepción de lo que los filósofos llaman «la vida correcta», y porque esa vida deseable para todos debe ser una vida posible y no una vida perfecta. Tal perfección sería fatalmente el privilegio de una aristocracia del espíritu y de la virtud: dado que cada sujeto debe alcanzar el grado más elevado de cultura y de conocimiento, habría pocas posibilidades de que todos puedan alcanzarlo; más aún, si todos alcanzaran esa perfección, con mucha probabilidad esa excelencia dejaría de ser tal.

Los padres fundadores de la escuela republicana definieron la cultura común como «todo lo que no está permitido ignorar»; ¿por qué seríamos incapaces de plantear la misma cuestión hoy? Es cierto que ya no tenemos las certidumbres de antaño sobre nuestra identidad nacional: Francia ya no es un Imperio que encarna la civilización, sino una sociedad cada vez más multicultural ¿Qué lugar debe dejarse a las religiones y a la moral cuando el marco religioso se ha escindido y la moral aparece más como una ética personal que como una sujeción a una ley trascendente? Y además, ¿qué hacer con todo lo que la sociedad espera de la escuela en los ámbitos de la educación para la salud, los medios de comunicación, el derecho? Pero, justamente, dado que tanto los conocimientos como las expectativas sociales han estallado, debemos elegir.

9. El informe sobre el colegio remitido en 1999 a Ségolene Royal retomó estas propuestas en favor de un «colegio para todos».

Esa elección es dolorosa, pues la definición de una cultura común exige sacrificios: ya no nos preguntamos qué debería saber un niño ideal que asuma de entrada el derecho a llegar a la cumbre, sino lo que debemos a todo niño y a todo alumno, sean cuales sean sus actividades y sus estudios posteriores. Así pues, vemos cómo esta cuestión se enfrenta al espíritu de los programas y al de las corporaciones de profesores que definen espontáneamente el bien escolar como el más alto nivel posible de realización en cada disciplina. La ambición es, sin duda, generosa, salvo cuando lleva a perder de vista lo que se debe dar a los más débiles y a considerar que la escuela ha cumplido con su deber cuando se ha agotado -y los alumnos con ella- en organizar los recuperatorios. La afirmación de una cultura común choca también con las concepciones estrictamente disciplinarias de los saberes y los programas, concepciones que no se justifican sino en la perspectiva de una especialización ulterior. ¿La formación del espíritu científico exige, desde el inicio, la distinción entre la física, la química y las ciencias biológicas? ¿Es deseable separar tan claramente como en la actualidad la historia, la geografía, los rudimentos de ciencias sociales y la instrucción cívica? ¿La filosofía debe seguir siendo exclusiva de las cursos del nivel terminal (16-18 años)? ¿Qué lugar debe dejarse a las experimentaciones y a las realizaciones individuales y colectivas?

Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado. Aunque sigue siendo difícil interpretar las comparaciones internacionales, recordemos, una vez más, que los sistemas escolares que han tomado esa decisión tienen resultados medios superiores a los nuestros,

desigualdades menores y élites tan buenas como las nuestras (y tal vez más modestas).[10]

¿Qué hacer con el colegio?

La adquisición de la cultura común debe ser una tarea de la escuela común y obligatoria, es decir del colegio. Pero el colegio único sufre en ese aspecto una ambivalencia, incluso una contradicción, fundante. Al presentar el colegio único en 1975, René Haby le asignó dos objetivos tan indiscutibles como contradictorios. Por un lado, el colegio único es la escuela de todos, prolonga la escolaridad común obligatoria hasta la edad de 16 años, ampliando la vocación de la escuela elemental. Por otra parte, el colegio único sigue definiéndose como el primer ciclo del liceo de enseñanza general. Esto significa que sus programas y sus métodos pedagógicos preparan a los alumnos para continuar estudios generales de larga duración. Por otro lado, con excepción de los PEGC,[11] durante un período transitorio, los docentes de colegio son profesores de liceo *y* de colegio: certificados o agregados, llevan el modelo del liceo al colegio. En ese marco, el colegio no es su propio fin, ya que éste está definido por el ciclo de estudios posterior, el del liceo de enseñanza general, como demuestran sin ambigüedad la concepción de los programas y la organización pedagógica por disciplinas. De modo que el colegio único que se creó en 1975 fue pensado *a la vez* como el heredero de la escuela elemental por lo que respecta a la acogida de los públicos, y como la generalización del liceo, hasta entonces reservado a alumnos seleccionados antes de entrar al sexto nivel (11-12 años), a «herederos» y a «becarios» para retomar el vocabulario de los sociólogos. Proyecto ambicioso, ya que se trataba de ofrecer la excelencia a todos los alumnos al término de los estudios, pero insostenible también.[12]

10. OCDE, *op. cit.* (ver *supra,* nota 1 de cap. 2); D. Meuret, «Pourquoi les jeunes Frarn;:ais ont-ils a 15 ans... », art. citado.

11. Los profesores de enseñanza general de colegios (PEGC) eran docentes que enseñaban dos o tres materias en el colegio. Esa entidad desapareció a fines de 1980.

12. Al acercarse al liceo, el colegio único también rompió con sus ancestros, la escuela primaria superior y el colegio de enseñanza secundaria o general, que eran más autónomos del liceo y fijaban sus propios objetivos, con diplomas considerados como

El colegio único pudo funcionar de manera relativamente aceptable durante unos 15 años, mientras no fue verdaderamente único y se pudo hacer «trampa» de múltiples maneras.[13] La orientación al término del quinto nivel (12-13 años) permitió, durante mucho tiempo, deshacerse de los alumnos incapaces de seguir; los cursos especiales también permitieron agrupar a los alumnos más débiles. En los cursos tecnológicos se agrupó a los alumnos con dificultades. La formación de cursos de nivel y de cursos europeos favoreció la gestión de la heterogeneidad de los alumnos, pues su composición social no era en absoluto azarosa. En resumen, hasta el comienzo de la década de 1990, el colegio único no era verdaderamente único. Dentro del mismo colegio, múltiples técnicas de orientación y de separación facilitaron la gestión de los alumnos considerados demasiado débiles o demasiado «diferentes» para satisfacer las exigencias del modelo del liceo. Como era de preverse, esta situación rápidamente resultó intolerable, ya que el colegio único de único sólo tenía el nombre, y fue fácil denunciar sus efectos de relegación, no sólo en los alumnos más débiles, sino también en los más desfavorecidos desde el punto de vista social. Así, con el paso de los gobiernos de derecha y de izquierda, las diversas maneras de hacer «trampa» fueron reduciéndose por la prohibición de todas las «astucias» que, de hecho, permitían no poner en práctica el colegio único.[14] Como durante el mismo período Francia atravesó una crisis económica y social que generó la formación de «guetos», donde se cristalizan la mayor parte de las dificultades sociales, la heterogeneidad de los alumnos egresados de la escuela primaria pareció fortalecerse, y la presión de los problemas sociales se acentuó en el colegio. Además, el soplo de aire que produjo la política según la cual el 80% de una generación debía contar con el diploma del bachillerato fortaleció la legitimidad del modelo del liceo entre las familias que fueron inducidas a creer que, como el

término de los estudios y los cuales daban salida a una serie de empleos y de calificaciones propias. Véase J.-P.Briand, J.-M. Chapoulie, *Les Colleges du peuple,* París, !NRP/CNRS/ENS, 1992.

13. F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'Hypocrisie scolaire, op. cit.*

14. Recordemos que Frarn;:ois Bayrou, autor de la expresión «colegio único, colegio inicuo» también es uno de los ministros que se esforzó por suprimir las diversas orientaciones de relegación; de modo que también instaló, en gran medida, la idea de la unidad del colegio, la cual criticaba antes de ser ministro.

bachillerato se convertía en el diploma común, el colegio debía preparar para ese examen a todos los alumnos. Así pues, todo condujo a «obligar» a los alumnos a seguir un programa y un modelo pedagógicos concebidos para una minoría, ampliada sin duda, pero no, por cierto, para toda un grupo de edad.

La situación del colegio único se volvió insoportable. Mientras que los establecimientos socialmente privilegiados funcionan como los antiguos pequeños liceos, los más desfavorecidos parecen invadidos por los problemas sociales y no logran inscribirse en la norma escolar que se postula como común. La gran mayoría de los profesores piensa que la heterogeneidad de alumnos no es soportable. Las incivilidades y la violencia se producen con más frecuencia en el colegio que en el liceo. Si a la mayoría de los alumnos les gusta la vida juvenil del colegio, los cursos no los entusiasman, puesto que su desinterés crece con el transcurso de los años, incluso entre los buenos alumnos.[15] Los que fracasan y son orientados hacia la enseñanza profesional, en la mayoría de los casos, tienen el sentimiento de no aprender nada útil para su futuro.

Apenas puesto en práctica, el colegio único explota bajo el peso de sus contradicciones y no sorprende que la mayoría de los docentes quiera romper con lo que consideran una quimera peligrosa. Hoy en día, una gran parte de ellos desea una orientación precoz que separe a los alumnos destinados al liceo de enseñanza general de los otros; el colegio conservaría a los primeros, mientras que los segundos serían confiados a «profesores voluntarios», puestos en aprendizaje o agrupados en orientaciones tecnológicas.[16] No puede ignorarse, en este sentido, que el reciente entusiasmo por las formaciones profesionales precoces no está exento de una voluntad de deshacerse honrosamente de los alumnos más débiles, cuando se observa, al mismo tiempo, que los que exigen esa orientación precoz no la desean para sus hijos. En cuanto a los responsables políticos, los expertos y los intelectuales, muchos de ellos hacen del colegio único la causa principal de todas las desgracias de la escuela: violencia, disminución del nivel, fracasos masivos...

15. CNDP, *L'Ennui a l'école,* París, Albín Michel, 2003.

16. Encuesta realizada entre jóvenes docentes, *Libération,* 14 de marzo de 2001. Esta opinión surge masivamente del «Gran Debate» sobre la escuela organizado en 2003-2004.

El colegio único parece tener los días contados: los alumnos con competencias y gustos «intelectuales» seguirán estando en una formación que los prepare para el liceo de enseñanza general; los alumnos con una «inteligencia manual» serán orientados precozmente hacia las orientaciones técnicas y las profesiones. Por supuesto, cualquier sociólogo puede predecir la composición social de los grupos de alumnos así constituidos. Por supuesto, puede anticiparse con facilidad lo que resultará de la concentración de alumnos con dificultades. Pero esta solución tiene «sentido común» y, como responde a los intereses del ámbito de los docentes y a los de las clases medias que temen que la mezcla de alumnos penalice a sus hijos, hay pocas posibilidades de que no se la ponga en práctica. En ese caso, la cultura común garantizada a los alumnos se reducirá al «leer, escribir, contar» de la escuela elemental. Incluso así, nada nos preserva de la tentación de ver a esa escuela dominada por la espiral selectiva que separa, aun más temprano, a los buenos de los malos. ¿Por qué no a partir del primer año del preescolar?

No habiendo querido ni podido realizar el colegio único, se pretende, sin decirlo demasiado, «cambiar a los alumnos» deshaciéndose de los menos buenos, mientras que habría que instaurar el principio de una cultura común garantizada, a fin de construir verdaderamente un colegio único o un colegio para todos, más allá del nombre que quiera dársele.

La definición de una cultura común como un bien garantizado a todos no se presenta como una opción pedagógica, sino como una «decisión de justicia», como una elección política cuyas consecuencias habría que evaluar luego en términos de pedagogía y de organización escolar. Una vez definido ese bien común, debería convertirse en la finalidad del colegio, el objetivo a partir del cual se mide la mayor parte de su eficiencia. La prioridad de una cultura común concebida como un derecho puede permitir, entonces, todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de alumnos. En el estado actual, el colegio único significa que, en la práctica, los diversos públicos de alumnos son preparados para los mismos estudios y el mismo futuro: el del liceo de enseñanza general, al que más de un tercio de ellos no accederán, mientras que un número elevado de «sobrevivientes» repetirán en el segundo nivel de orientación.

La afirmación de una cultura común conduce a suspender toda selección, multiplicando las ofertas de formación desde el mo-

mento en que los alumnos han adquirido el bien común al que tienen derecho. Dicho de otra manera, nada impide dar más, e incluso mucho más, que la cultura común, ya que la igualdad meritocrática de oportunidades no desaparece, y nada obliga a pensar angelicalmente que los alumnos no son más o menos rápidos, no estén más o menos interesados, activos y movilizados. Así pues, es bueno y justo que los que puedan y quieran estudien más latín, matemáticas o deportes... Pero no se les puede ofrecer más, sin que nos aseguremos *primero* de que cada uno ha adquirido lo que le corresponde en términos de conocimientos y de competencias que se consideran indispensables para todos. Y como, después del colegio, muchos alumnos irán hacia la enseñanza técnica y profesional, esa cultura común también debe dirigirse a ellos, de la misma manera que lo que hoy se llama la cultura general se impone a todos. ¿Sería verdaderamente inútil que las futuras élites sepan cómo funcionan las máquinas, mientras que es útil para los futuros mecánicos leer a Víctor Hugo? Si algún día queremos favorecer una orientación positiva hacia las carreras tecnológicas y profesionales, es necesario que las culturas tecnológicas y profesionales no estén privadas, desde el inicio, de toda dignidad escolar.

La elección de construir el colegio sobre el principio de diferencia, el de la cultura común garantizada a todos, no apunta sólo a lograr que la escuela sea más justa, atenuando la brutalidad de la igualdad de oportunidades y del mérito. Cuando vemos a la sociedad francesa fraccionarse en función de los ingresos, los estatus, las relaciones de empleos, los barrios y las identidades culturales, cuando los ricos y los pobres parecen formar «guetos»,[17] podemos considerar que el hecho de mantener juntos, en la misma escuela, a todos los jóvenes hasta la edad de 16 años es un bien de integración social en sí. ¿Quién es tan ingenuo para no ver que el término del colegio único dará lugar a orientaciones y establecimientos aun más homogéneos en el plano cultural que lo que son hoy en día? ¿Quién es tan ingenuo para no ver tampoco que la apertura de una orientación específica en el sistema escolar implicará fatalmente que deba ser llenada de estudiantes, ya que está allí y que, de todas maneras, siempre habrá (y en cualquier colegio) un tercio de alumnos demasiado débiles como para seguir el «camino real»? En la escuela de masas, no hay diferencia que no sea una jerarquía y, aunque formalmente las orientaciones autoricen el retorno de los alumnos a la vía «normal» (la que fija la norma), la larga experiencia de las diversas orientaciones adaptadas a los alumnos «particulares», es decir débiles, muestra que no es posible volver al centro del que se ha sido excluido.

17. H. Lagrange, *Demandes de sécurité*, París, La République des Idées/Le Seuil, 2003.

Del preescolar a los cursos preparatorios y a la universidad, la heterogeneidad de alumnos es un hecho. Y en nombre de ese hecho y de la igualdad de oportunidades, nada impediría separar a los alumnos a lo largo de sus recorridos, en función de su desempeño y de su mérito. Por ello, el principio de una cultura común debe imponerse a la naturaleza de los «hechos pedagógicos», y el colegio debe aprender a educar juntos a alumnos diferentes. Sin duda, ésa es una prueba sumamente difícil y una revolución para la enseñanza secundaria. Pero ¿por qué lo que es posible en la escuela elemental no lo sería en el colegio? ¿Por qué otros, como los países escandinavos o Australia, lo han logrado mejor que Francia, sin «bajar el nivel», ni limitar el talento de sus élites?

Después del momento de la cultura común, debe venir el de la igualdad de oportunidades y la distribución de los alumnos en función de sus desempeños y de sus proyectos. Este aspecto ha sido mencionado más arriba: la justicia escolar consiste, pues, en velar por la equidad de las normas, en favorecer la movilidad de los alumnos, en no encerrarlos precozmente en orientaciones que cierran más puertas de las que abren. Tal vez habría que imaginar, incluso, que el bachillerato se convirtiera en un examen de fin de estudios, dejando a la enseñanza superior la tarea de seleccionar a los estudiantes a partir de tres condiciones: sus posibilidades de éxito, las oportunidades de empleo perceptibles, la obligación de formar a todos los candidatos. De esta manera, el bachillerato daría el derecho a hacer estudios superiores, pero podríamos evitar la formación de un doble sistema sumamente brutal, ya que una gran parte de las formaciones superiores seleccionan más o menos explícitamente de la manera que mejor les parece, mientras que otra parte recibe a todos los otros, sin ofrecerles posibilidades serias de éxito, salidas o incluso de guía pedagógica sólida. Cuanto más explícito y dominado es un proceso de selección, menos oportunidades tiene de ser injusto. La anomia rara vez juega en favor de los más débiles.

Por lo que respecta a la justicia, sin duda sería conveniente que distingamos con claridad el tiempo de la cultura común y de la escolaridad obligatoria, y el tiempo de la competencia y la igualdad de oportunidades. Esta distinción es necesaria, sobre todo porque después del colegio, la escuela afronta un problema que pesa, en gran medida, sobre los principios de justicia: el de la utilidad individual y colectiva de las formaciones.

El principio de la cultura común debe atenuar los efectos desigualadores de la competencia meritocrática, garantizando algo común a todos los alumnos. Sin embargo, este principio va en contra de una tendencia continua que fija la norma de la escuela obligatoria desde el inicio, es decir la excelencia reservada de hecho a algunos pocos. El imperativo de la cultura común es una elección de justicia fundamental, pues preserva a los más débiles de una degradación de su situación. Más aún, hace del aumento de su nivel de formación general una prioridad de justicia, una exigencia de ciudadanía y, probablemente, una condición de eficiencia colectiva. Esto exige que la escuela se comprometa de manera «contractual», clara y explícita, sobre objetivos conocidos por los alumnos y sus padres. En este aspecto, lo que fundamenta el valor y la justicia de un sistema escolar es menos la grandeza de los ideales educativos, que las obligaciones que impone. Importa menos saber lo que los maestros enseñan, que saber lo que los niños saben y saben hacer realmente. En la escuela, si se diera prioridad a la igualdad social de oportunidades, se produciría, por cierto, una mutación tan radical como lo fue la extensión de los derechos sociales, los cuales, al precio de numerosas luchas, dieron cierta «realidad» a los derechos políticos.

4

LA IGUALDAD INDIVIDUAL DE OPORTUNIDADES

Imaginemos que se logre la igualdad meritocrática de oportunidades, o casi, y que se reconozca el mérito de todos. Imaginemos también que hemos logrado limitar las consecuencias desiguales de una competencia escolar sin embargo justa, dando a los más débiles las garantías y las protecciones a las que tienen derecho. En ese caso, habríamos logrado neutralizar los efectos de las desigualdades sociales que se consideran injustas por sobre las desigualdades escolares. Pero seguiría sin resolverse una cuestión: la de los efectos de las desigualdades escolares en las desigualdades sociales, la de las desigualdades que derivan de la jerarquía de los diplomas.[1] ¿Esas desigualdades sociales nuevas serían justas, aun si procedieran de desigualdades escolares consideradas justas?

Una escuela en la que los vencedores seleccionados por su mérito obtuvieran todas las ventajas posibles (ingresos, prestigio, garantías de carreras, poder), mientras que los vencidos fueran abandonados a la pobreza y a la precariedad, sin duda no sería una escuela justa. Esa escuela sería, incluso, particularmente injusta, en la medida en que la justicia de la selección legitimaría la suerte de los más débiles y de los dominados, tal como afirmaban Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.[2] Dentro del sistema escolar mismo, una escuela en la que los mejores alumnos obtuvieran todos los honores y los otros todo el desprecio, 'no sería justa; ya no aprobamos el recurso a las orejas de burro, los castigos corporales y las diversas maneras de humillar a los vencidos.

1. Véase C. Baudelot, F. Leclerc et al., *Les Effets de l'éducation,* informe, Piref, capítulo 2, 2004. De manera general, los grupos más educados son más liberales (en el sentido anglosajón del término) en el ámbito cultural y político, pero también creen con mayor fuerza en la legitimidad de las desigualdades derivadas de la educación.

2. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction. Les fonctions du systeme d'enseignement,* París, Minuit, 1970. *[La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseíianza,* Madrid, Editorial Popular, 2001.}

Más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás. Este aprendizaje deriva menos de los saberes adquiridos que de su modo de transmisión y del estilo educativo elegido por la escuela. Una escuela justa no sólo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En este sentido debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades.

los efectos sociales de las desigualdades escolares

¿Son justos los efectos sociales de las desigualdades escolares? Para quienes creen en la perfección del mérito, la respuesta no plantea duda alguna: las desigualdades justas producidas por la escuela tienen consecuencias sociales justas, como afirman con mayor o menor fuerza los herederos del sansimonismo, los defensores del elitismo republicano y, generalmente, los que han obtenido más diplomas, aquéllos siempre dispuestos a creer en la legitimidad de las desigualdades de las que se han beneficiado. Sin embargo, esa creencia se debilita cuando, según Michael Walzer, se razona en términos de «sferas de justicia».[3] Si cada esfera de actividad (la economía, la cultura, la educación, la política) produce desigualdades más o menos justas, el hecho de que las desigualdades surgidas de una esfera provoquen automáticamente desigualdades en los otros ámbitos puede considerarse como una injusticia en sí y como un modo de dominación. Sin una separación relativa de las esferas de justicia, los más ricos son también los más cultivados, los más poderosos, los mejor educados, mientras que los menos favorecidos están privados de todos los recursos y a menudo incluso de sus capacidades de acción. De modo que, en la medida de lo posible, debe apuntarse a una separación de las esferas de justicia.

Esto es, por lo demás, lo que afirma el principio de la igualdad de oportunidades, al querer preservar la esfera de las desigualdades

3. M. Walzer, *Spheres de justice*, París, Le Seuil,1997. *[Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad,* .México, Fondo de Cultura Económica, 2001.]

escolares de la influencia de las desigualdades de la esfera económica y social. Pero la cuestión puede invertirse: ¿es justo que las desigualdades escolares provoquen desigualdades económicas y sociales demasiado grandes?[4] La reflexión sobre una escuela justa no puede ignorar esta cuestión, la cual nos obliga a interrogarnos sobre un bien escolar particular: la utilidad de los diplomas y las formaciones, utilidad concebida como la cantidad de bienes que permitirá adquirir en términos de estatus, ingresos, protección, prestigio... Toda la dificultad procede del hecho de que esa utilidad no depende solamente de la escuela, sino también del estado del mercado de trabajo y, más precisamente, de las relaciones entre la estructura de los empleos y la de las formaciones. Sin embargo, el sistema educativo cumple un papel en esta relación; aunque no la domine, lejos está de ello, el problema también le pertenece. Por ejemplo, el hecho de que la escuela no sea la causa del desempleo no nos dispensa de preguntarnos por el papel que ésta tiene en la distribución de los individuos en el mercado de trabajo.

De manera general, la educación escolar ofrece una fuerte utilidad individual. Aunque esa utilidad privada varía en función de los países, los niveles de escolaridad, los sistemas económicos, los sexos y las tradiciones nacionales, puede afirmarse que los estudios «dejan beneficios», pues cada año de estudio aporta un porcentaje de salario suplementario del orden de 8 a 10 puntos.[5] De modo que se plantea un problema de justicia cuando pueden aparecer desigualdades demasiado grandes entre esas utilidades. Sabemos, por ejemplo, que algunos estudios, a menudo selectivos en el plano social y en el plano escolar, ofrecen una utilidad individual sumamente importante y constituyen una suerte de casta en la selección de élites cerradas a lo largo de la carrera profesional de los individuos. El medio punto que permite ingresar o no en la formación prestigiosa tendrá consecuencias en la carrera de los individuos que no pueden compararse con las diferencias de desempeños observadas en el momento del concur-

4. Esto es lo que sostiene la crítica popular contra las castas escolares que monopolizan los puestos, a veces las rentas, y se resguardan de toda competencia en una esfera económica y política donde se produce una transmutación del capital escolar en capital social.

5. C. Baudelot, F. Leclerc et al., *Les Effets de l'éducation, op. cit.,* cap. 5; M. Gurgand, *Éducation et croissance économique,* nota para la Comisión del Debate Nacional sobre el Futuro de la Escuela, 2004, 19 páginas.

so. Algunos formarán parte de la élite pase lo que pase, y los otros no. En ese caso, la calificación escolar tiene un efecto acelerador de las desigualdades. Sin pensar siquiera en las grandes escuelas que han adquirido una suerte de monopolio en algunos ámbitos de actividad, a veces sin verdadera justificación técnica, sucede que las calificaciones escolares tienen un efecto de cierre que limita toda movilidad en el curso mismo de la vida profesional de los individuos.

Un interesante estudio que compara las estructuras escolares y profesionales de Francia y de Alemania muestra, por ejemplo, que los diplomas tienen, en Francia, un papel mucho más importante en la carrera profesional de los individuos.[6] En Alemania, la elección de valorizar la formación obrera y técnica básica hace que, en el transcurso mismo de su vida profesional, numerosos obreros lleguen a ser técnicos e ingenieros. En Francia los obreros se forman, sobre todo, en orientaciones a las que llegan los estudiantes que han fracasado, mientras que los ingenieros, por el contrario, son diplomados en escuelas a las que es difícil ingresar. Así resulta que los obreros franceses no pueden llegar a ser técnicos o ingenieros y, sobre todo, que la diferencia de calificación escolar entre los ingenieros y los obreros genera diferencias de salario mucho más fuertes que en Alemania. Dicho de otro modo, la estructura del sistema escolar y las desigualdades que genera tienen consecuencias para nada despreciables en las propias desigualdades sociales y en la movilidad de los individuos en el transcurso de su vida profesional. La creencia francesa en la justicia y la eficacia del sistema de formación parece tener, paradójicamente, un efecto social de desigualdad; el éxito y el fracaso escolares son recompensados y sancionados de manera más fuerte en Francia que en Alemania.[7]

El problema de justicia vinculado con la utilidad privada de los estudios se plantea *a contrario* por las formaciones cuya utilidad individual es tan baja, lo que funciona como una verdadera trampa. Es este el caso de los estudios generales, secundarios y superio-

6. M. Maurice, F. Sellier, J.-J. Sylvestre, *Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne,* París, PU} 1982.

7. Por otra parte, en Alemania, la selección precoz de los alumnos tiene efectos de desigualdad manifiestos. No se trata, entonces, de comparar un sistema «bueno» con uno «malo», sino de examinar mejor nuestro sistema educativo, comparándolo con el de otros países.

res, a los que aspiran los nuevos estudiantes de liceo provenientes de medios poco favorecidos; la mayoría de ellos fracasa, mientras que los otros obtienen diplomas de escaso valor en el mercado de trabajo.[8] Esos alumnos y esos estudiantes han «pagado» sus estudios sin ser asalariados o viviendo mal de trabajos modestos, han desistido de formaciones más útiles y más cortas, a menudo se han alejado socialmente de su medio, sin llegar a aculturarse al mundo universitario. Con demasiada frecuencia, la enseñanza profesional propone formaciones obsoletas por la sola razón de que existen y no parece posible cerrarlas o reemplazarlas. En todos estos casos, los recorridos han funcionado como trampas, y ninguna reflexión sobre la justicia escolar puede evitar comprender este bien muy particular que es la utilidad privada de los estudios. Más aún, debemos preguntarnos si es justo que los diplomas determinen tan estrechamente el ingreso en la vida activa, transformando la ausencia de calificación escolar en una verdadera discapacidad. El fracaso escolar es el preludio de una exclusión social. Numerosos alumnos y estudiantes anticipan la escasa utilidad de su formación, eligiendo no estudiar mucho para diplomas que, según ellos, no los llevarán a ninguna parte. El riesgo que se corre es que la escuela seleccione una aristocracia en su punto más alto y un subproletariado en su punto más bajo, sin tener en cuenta siquiera las decepciones y la amargura de los estudiantes que se lanzan a una carrera sin salida. Como subrayaba el plan Langevin-Wallon, es nuestra responsabilidad colectiva establecer un lazo sólido entre la estructura de las formaciones y la de los empleos. Esto no significa someter a los jóvenes a los dictados del empresariado, ya que, en todos los casos, el desajuste es pagado por la parte más débil y peor orientada de los jóvenes.

Generalmente, se explican las diferencias de ingresos vinculadas a la duración y a la calidad de las formaciones en términos de capital humano. Los salarios premiarían las competencias adquiridas por los individuos y, de esa manera, las utilidades privadas de los diplomas estarían correlacionadas con la utilidad colectiva del capital humano producido por la formación. La educación sería un factor de desarrollo, y las desigualdades de ingresos se justifica-

8. S. Beaud, *80% de bacheliers et apres? Les enfants de la démocratisation seo/aire,* París, La Découverte, 2002; F. Dubet, *Les Lycéens, op. cit.*

rían por la diferencia de capital humano producido por las formaciones. Sin embargo, esta hipótesis es interpretada como una justificación *a posteriori* por quienes piensan que la calificación escolar es menos un capital humano que un *filtro,* un indicador general de conformidad social que dispensa a los empleadores de medir el capital humano real de los individuos, sus competencias efectivas.[9] Al seleccionar a los individuos en función de su nivel de formación, los empleadores se preocuparían menos por sus competencias específicas que por sus actitudes generales, las que les han permitido sobrevivir durante largo tiempo en el sistema de formación. Así, se comprueba que rara vez el empleo ocupado moviliza realmente los conocimientos y las competencias adquiridos en la escuela. En cuanto a la calificación escolar de nivel superior, no puede considerarse automáticamente como un factor de desarrollo económico si la economía no sigue o excede en gran medida sus capacidades de absorción. Esta calificación masiva puede ser, incluso, un factor de descalificación. Como el valor de los diplomas está vinculado con las relaciones entre el sistema escolar y el sistema económico, no existe una correlación necesaria entre la utilidad privada y la utilidad colectiva de los estudios y, cuando domina la utilidad privada, las funciones de filtro de las calificaciones escolares resultan más importantes que sus funciones de capital humano. Así pues, la escuela es menos útil por lo que se aprende en ella, que por su simple función de selección, sean cuales sean los criterios de esa selección. Se preferirá contar con cajeras que tengan un nivel de «bachillerato +2» (es decir, el diploma de bachillerato más dos años de formación), que cajeras que no sean bachilleres, mientras que los diplomas escolares no dan ninguna indicación sobre las competencias reales de los individuos para ese tipo de actividad. En ese caso, la escuela funciona simplemente como un filtro que dispensa a los empleadores de seleccionar en función de las competencias de los individuos y de las exigencias de los puestos. La injusticia escolar duplica la del capitalismo.

Todos estos hechos y estas observaciones nos invitan a considerar como no necesariamente justas las consecuencias sociales de

9. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life,* Nueva York, Basic Book, 1976; S. Bowles, H. Gintis, M. Osborne, «The Determinants of Learning: A Behavioral Approach», *Journal of Economic Literature,* 39 (4), 2001, pp. 1137-1176.

las desigualdades escolares, aun sosteniendo la hipótesis de que puedan constituirse desigualdades escolares justas. Es necesario comprender bien este problema, tarea que a menudo es obstaculizada por un mundo escolar que cree que las desigualdades escolares siempre son más justas que las desigualdades sociales. Pero, aunque así sea, ese efecto de justicia sobre el conjunto de las esferas sociales no es automático y, de la misma manera en que una escuela justa debe controlar las desigualdades vinculadas a los *inputs,* debe interrogarse también sobre las desigualdades generadas por los *outputs,* para que las desigualdades de la esfera escolar, aunque sean justas, no generen efectos injustos en las esferas no escolares. No debe perderse de vista que una de las consecuencias del modelo de la igualdad de oportunidades es legitimar las desigualdades sociales que de ella derivan fuera del terreno de la competencia escolar misma.

En general, suele sospecharse que este tipo de razonamiento está guiado por una lógica ultraliberal de sumisión de la formación al empleo. Es un contrasentido: por el contrario, la indiferencia ante este problema, aún disimulada bajo las virtudes de la gratuidad escolar, libra a una parte creciente de jóvenes a la brutalidad del mercado de trabajo, siendo los más favorecidos los que multiplican las estrategias y los recursos que permiten optimizar la rentabilidad de sus estudios. Con demasiada frecuencia, nos limitamos a afirmar que los estudios son globalmente útiles y que preservan del desempleo; esto es cierto, pero no podemos conformarnos con una afirmación tan global, justamente porque es demasiado global y porque ignora todo acerca de la diferencia de utilidad entre las diferentes formaciones. De modo que debemos ser sensibles a la rentabilidad individual de los recorridos escolares, y el pedido de dominio de las orientaciones debe dejar de ser un voto piadoso. La preocupación por la utilidad de las formaciones no es una concesión a un tiempo utilitarista y liberal; participa plenamente de la formación de una escuela justa que se esfuerza por garantizar la *igualdad individual de oportunidades.*

Formar individuos y sujetos

A pesar de todos los esfuerzos que podríamos emprender para construir las condiciones de la igualdad de oportunidades, para es-

tablecer una verdadera cultura común y hacer todo lo posible a fin de que los individuos obtengan alguna utilidad de su formación, la igualdad de oportunidades es un principio competitivo que distingue entre vencedores y vencidos.[10] La «crueldad» de la igualdad de oportunidades que «obliga» a los individuos a considerarse como iguales, libres y, por ende, como responsables de sus éxitos y de sus fracasos, ya ha sido evocada. Los vencedores saben lo que deben a sus méritos, los vencidos no tienen consuelo, sobre todo porque han sido o están convencidos de que la competencia es justa. Mientras que en el mundo deportivo existe toda una serie de códigos y prácticas destinados a proteger a los vencidos de la humillación (apretón de manos, homenaje por parte del vencedor, certidumbre de que la prueba volverá a hacerse, papel del azar y de la forma momentánea, etc.), en la escuela, el vencido se enfrenta a su propia «incapacidad». Interiorizada, la discapacidad se convierte en un estigma, y el alumno puede aceptar su suerte, así como el juicio que lo invalida; puede también no jugar más el juego y abandonar el sistema, o incluso puede protestar agrediendo a los jueces. De modo que una escuela justa no puede limitarse a construir una competencia equitativa; también debe tratar a los vencidos de manera justa, para que no se debatan entre el repliegue, la agresión y el odio de sí. La violencia escolar no es sólo el producto de la crisis social y de la delincuencia de los alumnos; cuando es antiescolar, también es una respuesta a la violencia muy particular que sufren los alumnos llevados a perder toda su autoestima. Devuelven esa violencia como estigma contra quienes los estigmatizan. Todos estaremos de acuerdo en lo siguiente: una escuela que no humilla a los vencidos de la competencia es más justa que una escuela que no se preocupa por ellos, creyendo que el fracaso de los vencidos es en sí mismo justo. Esto nos invita a considerar que la propia naturaleza del modelo educativo participa de la formación de una justicia escolar, a mismo título que la cultura común y la utilidad mencionadas más arriba. La escuela justa también debe ofrecer bienes educativos que no se relacionen con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela.

10. Para salir de esta situación, sin duda habría que iniciar la formación de una sociedad de iguales pura, problema que no abordaremos en el marco de este libro.

Para los alumnos, el problema de la escuela justa también se plantea en términos de esferas de justicia dentro de la escuela. Toda una serie de juicios escolares se relaciona con la esfera de los desempeños de los alumnos y de sus resultados. Éstos son fundamentales. Pero, dicen los alumnos, la injusticia escolar aparece cuando los juicios y las jerarquías surgidos de esa esfera contaminan otros ámbitos, notoriamente sobre la esfera de la consideración debida a los individuos cuya dignidad igual es afirmada por el modelo de la igualdad de oportunidades. La figura de la injusticia escolar que los alumnos sienten más marcadamente es la que resulta del deslizamiento de los juicios sobre los rendimientos a los juicios sobre las personas.[11] «Como tu trabajo es malo, tú también eres malo.» No es necesario que el alumno reciba una formulación de este tipo para que comprenda que es este uno de los motivos del sentimiento de desprecio y de humillación que marca tan profundamente la experiencia escolar de muchos de ellos. No ignoran en absoluto la jerarquía a veces infamante de los cursos, las orientaciones, los establecimientos y las calificaciones. Los alumnos no rechazan las notas y las calificaciones. Por el contrario, creen tanto o incluso más en ellas que los maestros, pero rechazan que los juicios sobre los desempeños se transformen en juicios sobre las personas, porque el vencido no es solamente vencido: es invalidado, negado, despreciado, más allá de las actitudes personales de los docentes. Del mismo modo, los juicios sobre los desempeños no pueden transformarse en juicios sobre la disciplina escolar: «Hablas en clase, entonces tienes un cero en matemáticas». Si los alumnos admiten con facilidad que la relación pedagógica no es una relación entre iguales y que no podría serlo, pueden denunciar la injusticia de situaciones en las que la autoridad del maestro se convierte en una suerte de abuso de poder en ámbitos en que los adultos y los jóvenes son más iguales que desiguales: los alumnos deben ser puntuales, los adultos no de manera tan estricta; no se puede «responder»

11. A. Barrere, *Les Lycéens au travail*, París, PUF 1997; V. Caillé, *Le Sentiment d'injustice a l'école*, Tesis, Universidad de Bordeaux 2, 2001; F. Dubet, «L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse», *Année sociologique*, 2, 50, 2000, pp. 383-408; P. Merle, «L'humillation des éleves dans l'institution scolaire: contribution a une sociologie des relations maître-éleve», *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, pp. 31-51.

al maestro, quien, por su parte, tiene el monopolio de las bromas humillantes; la repetición del curso suele ser tanto un castigo como una medida de ayuda pedagógica, etcétera.

No podemos considerar que todas estas pequeñeces de la vida escolar sean insignificantes, pues, para ser justa, la escuela debe jerarquizar los desempeños y mantener la igualdad de los individuos. El ejercicio no es simple, pero podemos observar que los maestros lo logran más fácilmente que los profesores, pues les parece importante distinguir al niño del alumno, y preservar la igualdad de los niños frente a las desigualdades de los alumnos.[12] Algunos logran que cada alumno pueda actuar en un ámbito de actividad donde puede brillar, para no dejarlo caer bajo el peso de su mediocridad escolar. Debemos recordar que la educación escolar, lo quiera o no, no es sólo una instrucción y una competencia, sino también una manera de actuar sobre los individuos, de formarlos, de darles una imagen de sí mismos. La educación escolar siempre tiene una dimensión ética. De modo que cada alumno debe ser reconocido como tal, debe ser tratado como un sujeto singular e igual a los demás, independientemente de sus desempeños y sus resultados.

Resulta muy evidente que esta opción de proteger a los individuos remite a una filosofía educativa que supone tornar cierta distancia con respecto a la creencia en el mero principio de la igualdad meritocrática de oportunidades. En ese caso, el postulado de igualdad entre los individuos no puede adoptar la forma abstracta de competidores iguales, cuyo anonimato garantiza la equidad del trato. La igualdad individual de oportunidades debe, por el contrario, proteger a los individuos y armarlos subjetivamente, sean cuales sean sus desempeños. Esto supone que la escuela se constituya como un espacio educativo en el que cada uno puede dar lo mejor que tiene fuera de la competencia escolar, y que defina además los bienes cívicos y morales que los alumnos y los estudiantes deben experimentar y aprender: solidaridad, capacidad de expresión, de organización colectiva, posibilidad de movilizarse y de proyectarse, entre otros. A medida que la escuela pone en práctica la igualdad meritocrática de oportunidades, debe poder construir un modelo educativo capaz de resistir a la «violencia» del mérito, protegiendo

12 F. Dubet, *Le Déclin de l'institution,* París, Le Seuil, 2002. [Versión castellana de próxima publicación en Editorial Gedisa.]

a los alumnos de su rigor y esforzándose por darles una imagen positiva de sí mismos, ya que un sujeto no puede existir si no posee algunos recursos. El individualismo positivo no sólo exige recursos sociales, sino también que el individuo se sienta capaz de actuar.

En este ámbito, como en lo que respecta a la cultura común, se comprueba que la afirmación de un modelo educativo escolar centrado en los individuos no está en boga. Se la suele considerar como una fantasía pedagógica de los años posteriores a 1968; así piensan Luc Ferry y numerosos intelectuales, quienes creen que la escuela se ha convertido en un campo de juego librado a los deseos de los alumnos y a las fantasías de sus maestros. La crítica del «juvenilismo», no sin fundamento por lo que respecta a la cultura de masas y los medios de comunicación, suena falsa cuando se trata de una escuela en la que el 10% pedagógico reservado a las actividades organizadas de los estudiantes de liceo se han disuelto desde hace mucho tiempo, en la que las actividades culturales ofrecidas a los alumnos se deben a la generosidad militante de algunos docentes (tarea admirable, puesto que nada los obliga a dar tanto de sí mismos),[13] en la que la organización de la jornada escolar parece imposible. Extraña imagen, también, cuando se conoce la suma de esfuerzos dedicados a que los alumnos trabajen, a la preparación de exámenes, al mantenimiento de la disciplina y al pequeño espacio dedicado a la vida juvenil organizada en el espacio escolar mismo. Pero, por otra parte, tampoco nos engañemos: en general, los estudiantes de los colegios, los liceos y las universidades masivas no parecen pedir esa responsabilización educativa; prefieren que la escuela los deje en paz. Y nadie que se preocupe por la formación de los futuros ciudadanos puede sentirse satisfecho con esta situación.

Hoy en día, esa actividad propiamente educativa se considera, desde el colegio, como un «trabajo sucio» que debe confiarse a los educadores, a los empleados jóvenes, los instructores, los especialistas de la adolescencia. A veces, el peso real, pero más aún el mediático, de la violencia y de las incivilidades escolares invita a hacer del mantenimiento del orden el alfa y el omega del proyecto educativo.[14] En realidad, se termina por considerar que la escuela

13 Lo que acrecienta la admiración que les debemos.

14. Recordemos que los candidatos en la elección presidencial de 2002 nunca hablaron de educación y que la cuestión de la seguridad fue considerada como un programa en ese ámbito.

es un espacio de instrucción y de didáctica regulado normalmente por los intereses bien comprendidos de los alumnos y sus familias, y por un buen sistema de encuadre, cuando el bondadoso comercio de los intereses escolares no alcanza. Pero el restablecimiento de la autoridad en la escuela no puede identificarse con el mero mantenimiento del orden, pues la autoridad debe parecer justa y legítima a quienes la soportan, si se desea que la escuela produzca un bien educativo, un bien «moral» habrían dicho Kant, Durkheim, Dewey y muchos otros, poco sospechosos de «pedagogismo». Pero la confrontación a las normas universales de la cultura y el saber no alcanza para imponer una autoridad «natural», cuando se trata de educar actores que se perciben, ante todo, como individuos que deben forjar su propia experiencia. De modo que la actividad y la subjetividad de los alumnos deben estar «en el centro del sistema». No porque el alumno es rey, sino porque debe convertirse en sujeto más allá de sus desempeños en una competencia inagotable.

No tomamos el camino de esta evolución pedagógica optando por una división continua del trabajo educativo. A los docentes, los saberes; a los preceptores y los policías, la disciplina; a los trabajadores sociales, los psicólogos y las enfermeras, las dificultades sociales y existenciales de los alumnos; a los administrativos, la gestión. Podemos preguntarnos de qué manera esta yuxtaposición de profesiones y de especialistas puede considerarse un proyecto y un programa educativo, y si se trata de algo más que de distribuir saberes, organizar la competencia y mantener el orden. Pero, después de todo, este modelo no sería, a decir verdad, más que la prolongación de evoluciones sociales mucho más pesadas. Lo único que me sorprende es que ese modelo suele ser defendido con vehemencia por los que piensan luchar contra la «mercantilización» de la educación, mientras que se trata probablemente de una de sus manifestaciones.

El principio de la igualdad individual de oportunidades invita a plantear la cuestión de una educación democrática, es decir una educación que permita a cada uno ser un sujeto independientemente de su mérito y de las utilidades vinculadas con los diplomas. Durante mucho tiempo, esa educación fue considerada como un programa institucional dentro del cual los alumnos debían adherirse a los valores universales de la iglesia, luego de la república, compartiendo la vocación de los maestros y plegándose ante la disciplina racional del santuario escolar. La educación era percibida como un

mecanismo vertical y trascendente en el que el sujeto era revelado a sí mismo por su confrontación a valores universales que fundaban su autonomía y su capacidad crítica.[15] De la obediencia nacía la libertad. Ese momento se aleja. La ciudadanía es menos un asunto de moral que de experiencia democrática. La legitimidad de la escuela deriva menos de los valores sagrados que la coronan que de la justicia que produce. La formación ética de los individuos es más importante que la moral de la obediencia. El hecho de querer formar sujetos capaces de conducir su propia vida en una sociedad donde la construcción de sí suele dominar el destino no significa ceder a las ilusiones del niño rey y del «juvenilismo». Los derechos de los alumnos y de los niños no conllevan su tiranía, ya que suponen también entrar en un mundo común ya existente.[16] No la conllevan, sobre todo, porque la escuela debe seguir siendo un santuario para que la debilidad de los niños se beneficie de la solicitud de los adultos que los protegen de los desórdenes y de la violencia del mundo, incluida la violencia de las elecciones y los juicios escolares.[17]

Aunque suene anticuado, debe decirse que la escuela justa supone que comunidades de adultos tomen a su cargo a niños y adolescentes para ayudarlos a crecer. Esto implica que el oficio de docente no consista en la mera transmisión de conocimientos «escolares»; implica también aprender a medir un bien educativo propiamente cívico y cultural, que la escuela no humille a nadie y permita que todos tengan un valor. El mundo es bastante brutal para que la escuela parezca tolerante a los alumnos. ¿De qué sirve denunciar el reino del egoísmo, del narcisismo y del utilitarismo, como gustan hacer en la escuela, si al mismo tiempo se niega la posibilidad de oponerle una alternativa educativa? Esta aspiración participa de la formación de una escuela justa en la misma medida en que el mérito, y su puesta en práctica, no es, por cierto, ilusoria.

Sin duda, nos parecerá totalmente injusto que una gran mayoría de los hijos de obreros estén destinados a ser obreros. Pero tam-

15. F. Dubet, *Le Déclin de l'institution, op. cit.*
16. A. Renaut, *La Libération des enfants*, París, Bayard/Calmann-Lévy, 2002.
17. S. Mesure, «l?enfant entre droit et sollicitude», *Comprendre*, n° 2, París, PUF, 2001.

bién es injusto que aquellos que se convertirán en obreros salgan de la escuela común sin haber aprendido nada sólido ni útil, habiendo obtenido diplomas que no valen gran cosa y, sobre todo, habiendo aceptado paulatinamente la certidumbre de su propia indignidad.[18] En ese caso, la injusticia social está acompañada por una injusticia escolar cuya única función es, probablemente, legitimar las desigualdades surgidas de la igualdad de oportunidades. Por esta razón, la reflexión sobre la justicia de la escuela no puede desinteresarse de los efectos sociales y los efectos subjetivos de la educación. Aunque sea justa, la escuela de la igualdad de oportunidades no será totalmente irresponsable de las consecuencias de su acción.

El principio de la igualdad meritocrática de oportunidades no supone *a priori* ninguna elección relativa a los contenidos de la cultura escolar, sino al mantenimiento de una distancia entre la cultura escolar y las diversas culturas sociales. Tampoco dice nada acerca de la utilidad relativa de las calificaciones escolares, ni del estilo educativo que actúa tanto sobre la personalidad de los alumnos como sobre sus desempeños. En el fondo, la igualdad de oportunidades es relativamente independiente de la definición de todo un conjunto de concepciones del bien, de lo que es deseable en términos de conocimientos y de estilos educativos. Si se admite que el principio meritocrático no puede definir, por sí solo, una escuela justa, entonces se debe elegir en lo relativo a los bienes escolares. Por un lado, esos bienes son utilitarios y sociales, y se deben seguir de cerca los efectos de los diplomas en la vida social para que la competencia escolar no desarme a los vencidos. Y por otro lado, la escuela debe educar, formar sujetos capaces de conducir su vida y aceptar a los otros, independientemente de su destino escolar. Estas dos tareas son contradictorias. Sin embargo, habrá que realizarlas juntas. Hannah Arendt afirmaba que la escuela debe «resistir» a la cultura de masas y a la obsesión del presente.[19] Esto es indiscutible, pero sin duda también debe resistir a la fuerza de su propia creencia en el mérito y en la grandeza de su aislamiento.

18. Por lo demás, los profesores de los liceos profesionales dicen que dedican una gran parte de su trabajo a ayudar a los alumnos a reconstruir una imagen aceptable de sí mismos.

19. H. Arendt, *La Crise de la culture*, París, Gallimard, 1972.

CONCLUSIÓN

El proyecto de construir una escuela justa, o en todo caso lo menos injusta posible, conduce a articular y a combinar varios principios de justicia. En la medida en que nuestra escuela se ha caracterizado por una segregación social y escolar desde el ingreso del sistema, la igualdad meritocrática de oportunidades ha podido constituirse como el horizonte de la justicia escolar. Pero cuando prácticamente se logra la igualdad de acceso, nos damos cuenta de que esto no alcanza. Por supuesto, la tarea no ha terminado y aún quedan por hacer numerosos esfuerzos en lo que respecta a la oferta escolar, la movilización y la movilidad de los actores. Pero sería un error que todos los esfuerzos tendieran hacia esa figura de justicia, no sólo porque el horizonte se aleja a medida que nos acercamos a él, sino también porque, paulatinamente, se descubren nuevas figuras de injusticia que derivan de la propia igualdad de oportunidades.

Por ello, deben afirmarse tres grandes principios, además de la mera igualdad de oportunidades. El primero apunta a definir una norma de protección y a garantizar una cultura común, la que todo ciudadano debe poseer, sea cual sea la suerte que la competencia y la igualdad de oportunidades le reservarán en el transcurso de los e.studios posteriores a la escolaridad obligatoria. Así, las desigualdades escolares, incluso las justas, se efectuarán en menor medida a expensas de los alumnos más débiles. El segundo principio se relaciona con los efectos sociales de las desigualdades escolares. Estos son efectos que debemos dominar sin ignorar que las desigualdades, por más justas que sean, pueden tener consecuencias sociales injustas cuando las calificaciones cierran más puertas de las que abren. Por ejemplo, cuando el capital social proporcionado por los estudios cede ante una función de filtro y de simple legitimación de las desigualdades fundadas en el saber y el conocimiento. Por último, el tercer principio hace referencia al hecho de que,

si admitimos que existe una crueldad intrínseca de la competencia meritocrática, la educación debe abocarse a reconocer y a formar a los individuos, independientemente de sus desempeños y de sus méritos.

La combinación de estos principios, a veces antagónicos, en torno de la igualdad de oportunidades exige cierto número de decisiones y de arbitrajes que dependen directamente de la responsabilidad política. ¿Cuál es la cultura común que determina el proyecto de la escuela obligatoria? ¿A partir de qué momento la igualdad de oportunidades se convierte en norma única? ¿Qué proyecto educativo debemos adoptar, si no queremos que la escuela se parezca a un mercado o a una competencia deportiva? Y más allá de estas decisiones, ¿qué conducción del sistema y qué medios deben movilizarse para tender hacia la realización de esa escuela?

Llegado el momento de concluir, no puedo ignorar que propuestas tan poco radicales y utópicas pueden encontrar oposiciones muy fuertes. ¿Por qué parece difícil reformar nuestro sistema escolar, fijar nuevas reglas y nuevos principios, cuando todos estaríamos de acuerdo con estos principios?

El mundo escolar resiste a la poliarquía de los principios de justicia porque la escuela republicana francesa sufre la decadencia de la institución que supo ser, una institución que se identificaba con la nación, la razón y el progreso. Para esa escuela, la igualdad de oportunidades, el aprendizaje de una cultura nacional y el progreso económico y social parecían ir de la mano. Parecía no existir contradicción entre el universalismo de la razón y la cultura nacional, el mérito de unos pocos del elitismo republicano, la formación de élites capaces de garantizar el crecimiento y la justicia social. El santuario escolar parecía homogéneo, sobre todo porque estaba protegido, gracias a una selección precoz, de los desórdenes y de las pasiones de la vida social.

Pero una escuela de masas no puede ser un santuario de esa índole. Los diplomas son necesarios para todos. Sabemos que los alumnos son también niños y adolescentes, ya no tenemos la ilusión de una armonía preestablecida entre las formaciones escolares y las necesidades de la vida económica y social.[1] Deseamos tanto la socialización de todos como el reconocimiento de la singularidad de cada uno. En resumen, el desorden impera en el templo escolar y todo un imaginario nostálgico resiste a las mutaciones que, en gran medida, la propia escuela ha producido. Por ello, los problemas escolares no pueden comprenderse de manera relativamente pragmática; todos los cambios parecen perturbar un edificio institucional cuya idealización conduce a elegir la pureza de los principios contra la obstinación de los hechos. Bajo la sombra de esa estatua del comendador, reducir la ambición de los programas es un renunciamiento cultural, dar lugar a los alumnos es una abdicación demagógica, preocuparse por el valor y la utilidad de los diplomas es una sumisión al capitalismo globalizado. Por ello, la igualdad de oportunidades pura, simple, y a menudo formal, puede aparecer como la llave de bóveda de un edificio simbólico, y no puede tocarse sin que el templo se derrumbe. En este orden de ideas, es inaceptable preocuparse por las consecuencias de las desigualdades escolares, ya que la institución no puede producir sino desigualdades justas y el efecto de esas desigualdades en la vida social no puede ser, en principio, sino beneficioso. Sugerir que la influencia de la escuela sobre la vida social es demasiado grande es un ataque contra la nación, la razón, la cultura y la igualdad, puesto que la escuela es buena y justa en sí.

1. Esta ilusión ha dominado el plan Langevin-Wallon y todos los años de crecimiento que le siguieron.

No se necesita ser un adepto a las sociologías de la sospecha, ni buscar mucho más allá del universo de los símbolos y los valores, para ver que una de las dificultades para plantear la cuestión de la justicia escolar en la plaza pública reside en que el sistema escolar cristaliza un conjunto de intereses sociales tan sólidos como discretos. Vivimos en una sociedad donde lo esencial de las posiciones y los estatus se transmite por medio del éxito escolar de los niños. Todos sabemos, por experiencia propia, que cualquier cambio de las reglas de juego perturbaría los mecanismos de esa transmisión. El espacio escolar es un terreno de luchas sumamente feroces en el que los grupos que mejor se desenvuelven están poco dispuestos a correr el riesgo de cambiar las reglas. Los vencedores de la competencia del mérito no desean cambiar los contenidos, ni las reglas, ni los modelos pedagógicos con los que se han beneficiado y con los que, esperan, se beneficiarán sus hijos. Y como en este ámbito es fácil generalizar, dar un alcance universal a los intereses particulares, se recurre con facilidad al argumento de las virtudes de la «excelencia para todos» o de los rigores de la carta

escolar, ya que permiten triunfar en la competencia escolar y obtener los mayores beneficios sociales al término de las pruebas por las que se distinguirá el mérito. En la medida en que la argumentación de este texto se ubica voluntariamente en el punto de vista de los vencidos, tiene pocas posibilidades de ser escuchada. Sobre todo cuando se sabe que uno de los efectos más devastadores del fracaso escolar es el de convencer a los perdedores de su indignidad, terminando éstos por prohibirse a sí mismos participar en el debate escolar. En la escuela como en la guerra, los vencedores escriben la historia; nunca los vencidos.

Otro tipo de dificultades derivan del propio mundo escolar. Las transformaciones de la escuela y de la vida social han desestabilizado profundamente las condiciones del trabajo pedagógico. Es evidente que el oficio de enseñar se ha vuelto hoy más difícil que nunca. Ante estas pruebas, la tendencia natural de los actores es apuntar a aliviar la carga, aumentando los medios, haciendo participar a nuevos profesionales, reservando un trato particular y precoz a los alumnos con dificultades. Todo cambio se percibe como una amenaza que empeorará las dificultades del trabajo; todo cuestionamiento de los principios fundadores, como un abandono y una condena. El mundo profesional de la escuela se conmociona, sobre todo porque no ve una salida, al tiempo que no deja de medir la distancia entre la movilización y el compromiso personal de los maestros y los profesores, por un lado, y el estado general del sistema, por otro. Entonces, se comienza a sospechar que las mejores intenciones ocultan los más oscuros designios.

Todas estas familias de representaciones, de intereses y de experiencias se cristalizan hoy y pueden desviarnos del verdadero debate público sobre los principios y las condiciones de formación de una escuela justa, o simplemente menos injusta. Pero no por eso debemos renunciar a entablar ese debate. Ninguna sociedad democrática puede estar satisfecha, si su sistema educativo escapa a su control y a sus debates, cuando se trata de las finalidades mismas de la educación. No debemos renunciar a ese debate, sobre todo porque desde hace tiempo nos hemos habituado a exigir una forma de justicia escolar, deplorando el gran número de fracasos escolares, las olas de violencia, las formaciones sin perspectiva y la pérdida de confianza y de interés de los alumnos en la escuela. Nos hemos acostumbrado demasiado a observar una degradación relativa de la calidad y de la equidad de nuestro sistema educativo, limitándonos a acusar los defectos de la sociedad. Por supuesto, la escuela no es una isla desierta, pero ello no nos exime del deber de construir la mejor escuela posible, sabiendo que el mundo es como es y no lo aceptamos tal como es. La ambición de este libro no es persuadir sobre la excelencia de sus respuestas, sino insistir en la urgencia de sus preguntas.